I 4011

REVISTA DE PEDAGOGIE

1

ANUL XIX • IANUARIE, 1970

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

REVISTA DE PEDAGOGIE • ANUL XIX • IANU.,RIE, 1970 • N. 1

1990
(97)
- IUL. 2005
1 IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU;
Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice ;
Prof. univ. dr. docent ION BERCA ;
Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;
Conf. univ. EUGEN BLIDEANU ;
Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ;
Lector univ. ION COMĂNESCU ;
Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice ;
Învățătoarea emerită ELENA T. CREȚU ;
Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY ;
Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU, director adjunct Institutul de științe pedagogice ;
Prof. DUMITRU FÎNARU ;
Prof. ANDREI KLOOS ;
Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ;
Prof. dr. DUMITRU MUSTER, secretar științific Institutul de științe pedagogice;
Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ ;
Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN ;
Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE ;
Prof. CONSTANȚA SORIK, **secretar general de redacție** ;
Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;
Conf. univ. dr. ION STANCIU, director adjunct Institutul de științe pedagogice;
Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN ;
Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice ;
Prof. ANTON VASILESCU, **redactor șef** ;
Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice ;
Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice ;
Prof. DUMITRU VOICU, inspector general, județul Dolj.

BIROUL COLEGIULUI

Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU ;
Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU ;
Prof. dr. DUMITRU MUSTER ;
Prof. CONSTANȚA SORIK ;
Prof . univ. dr. docent STANCIU STOIAN ;
Conf. univ. dr. ION STANCIU ;
Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN ;
Prof. ANTON VASILESCU
Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU

Redacția : str. Sfinții Apostoli nr. 14 ; sector 6 ; telefon 15.85.74

I 4011

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

2022

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1

1970

ANUL XIX

		Pag.
Ion Gh. Stanciu	■ 1970 — Anul internațional al educației . .	3
	■ **STUDII**	
Stanciu Stoian	■ Politicul și pedagogicul în învățătura leninistă	
F. F. Korolev	■ Învățătura leninistă despre conținutul social și scopurile educației comuniste . . .	17
Dumitru Văcariu	■ Balanța forței de muncă și rolul ei în orientarea profesională	32
Ion Orghidan	■ Logica pedagogică și perfecționarea învățământului	40
	■ **DEZBATERI**	
N. Constantinescu, I. Toțoc, M. Stancu, A. Cherea, C. Moarcăș, H. Tatu	■ Conținutul activității profesorului-diriginte în educarea politică-civică a elevilor . . .	49
Elena Blideanu, Rodica Roșianu, N. Goldhamer	■ Lecția de economie politică și de socialism științific — dialog viu între profesor și elev .	57
	■ **Tînărul profesor în fața exigențelor școlii** .	65
Constantin Mesteacăn	■ Înalta misiune de educator	66
Elvira Crețu	■ Coordonatele contemporane ale personalității educatorului	69
Ion Berca	■ Profesorul — om cu orizont larg de cultură .	73
Florian Crețeanu	■ Informarea științifică și pedagogică — preocupare permanentă a profesorului . . .	76
Grigore Șarlău	■ Tînărul profesor în fața exigențelor majore ale procesului educativ	78

11-685

Pag.

Gheorghe Gh. Țigănilă — Ce nu mi-a dat facultatea — reflecții după primii ani la catedră 81

Beatrice Petre — Pregătirea pentru activitatea la catedră începe din anii de facultate 84

Cezar Neacșu — Locul practicii pedagogice în pregătirea viitorilor profesori 86

Onița Gligor — Pregătirea pentru lecție în bugetul de timp al cadrelor didactice 88

CERCETĂRI DE DEFECTOLOGIE

Dorin Damaschin — Orientări și perspective în învățămîntul special și în cercetarea științifică în defectologie . 94

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Simion I. Pop — Probleme ale pedagogiei sociale și învățămîntului în mișcarea muncitorească din România 100

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Maria Giurgea — Cercetări fundamentale și aplicative în pedagogia actuală 110

Vasile Ștefănescu, Alexandru Filipovici — Conținutul învățămîntului matematic în clasele I—IV în cîteva țări europene . . . 115

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

Silvia Dima, Steliana Năstăsescu — Simpozion de pedagogie a învățămîntului superior 120

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Romeo Dăscălescu — „Tineretul și idealul moral" de N. Bellu, V. Popescu, L. Miroș, V. Zamfirescu . . . 125

George Nestor — „Școala bîrlădeană" 127

1970 - ANUL INTERNAŢIONAL AL EDUCAŢIEI

Conf. univ. dr. ION GH. STANCIU

La propunerea U.N.E.S.C.O., Adunarea generală a Naţiunilor Unite, în a XXIII-a sesiune a sa (1968), a proclamat 1970 drept Anul internaţional al educaţiei. *A fost aprobat, totodată, programul de acţiune pentru A.I.E. şi formulată recomandarea adresată statelor membre ale O.N.U. de a sprijini acest program. Proclamarea, de către statele membre ale O.N.U., a unui an al educaţiei este un act care relevă prin el însuşi atenţia ce se acordă pe plan mondial problemelor generale ale formării omului. Lumea contemporană este obligată să găsească soluţii unui număr extrem de mare de probleme şi de o deosebită gravitate, care apar într-un ritm uluitor, solicitînd omului eforturi materiale şi spirituale în continuă creştere.*

1970 precede cel de-al doilea deceniu al Naţiunilor Unite pentru dezvoltare, al cărui program îşi propune tocmai rezolvarea unora din cele mai grave probleme cu care este confruntată omenirea în prezent. Proclamarea anului 1970 ca an al educaţiei înseamnă recunoaşterea de către popoarele lumii a rolului deosebit pe care-l are educaţia în îndeplinirea acestui program. Evident, nu se aşteaptă ca prin educaţie să se soluţioneze problemele aşa de com-

Simbol mondial pentru Anul internaţional al educaţiei — 1970

Acest simbol a fost creat de artistul francez de origine maghiară Victor Vasarely. El a fost oferit UNESCO-ului de către Asociaţia internaţională de arte plastice. Cercurile concentrice compun un cap abstract al Omului, luminat prin cunoaştere.

plexe ale lumii de astăzi. Din documentele U.N.E.S.C.O., ca și din expunerile unora dintre reprezentanții săi, rezultă o poziție realistă cu privire la rolul educației în ansamblul vieții contemporane; ea nu determină cursul vieții sociale, economice și politice, dar, asigurînd oamenilor profilul spiritual care corespunde în cel mai înalt grad societății de astăzi, ar putea aduce o însemnată contribuție la grăbirea ritmului de soluționare a problemelor acesteia, la evitarea unor experiențe dureroase pentru omenire, creîndu-se astfel și condițiile pentru manifestarea esenței umane la un nivel superior.

Omenirea parcurge în prezent unul din momentele cruciale ale istoriei sale, cînd, pe de o parte, progresele sociale și economice îi permit asigurarea condițiilor umane de trai pentru toți locuitorii globului și, pe de altă parte, o obligă să adopte un nou model pentru omul de mîine. Este vorba despre faptul că țările în curs de dezvoltare nu vor putea depăși dificultățile economice și sociale cărora trebuie să le facă față, dacă nu vor reuși să pună în valoare toate resursele umane de care dispun, dacă nu vor asigura, într-un timp cît mai scurt, instruirea tuturor celor chemați să participe activ la viața economică și socială. Iată de ce unul din marile obiective ale A.I.E. îl constituie alfabetizarea populației din țările în curs de dezvoltare.

Dacă în țările cu o economie slab dezvoltată se impune grăbirea ritmului de alfabetizare, într-o serie de țări, dezvoltate din punct de vedere economic, au apărut semne ale unei crize a educației, manifestată prin tendința fățișă a tineretului de a nu se integra în viața socială — fie printr-o atitudine de pasivitate, fie prin acțiuni antisociale.

Dezvoltarea științei și tehnicii contemporane a impus extinderea pe durata întregii vieții a preocupării omului pentru propria sa formare, punînd problema unei educații permanente.

Cu toate progresele științei și tehnicii, o bună parte din energiile spirituale și materiale ale umanității se risipește datorită unor conflicte dintre diferite state; se apreciază că starea conflictuală ar putea fi depășită, dacă tînăra generație ar fi educată în spiritul apărării păcii și colaborării internaționale.

Iată numai cîteva din marile probleme cu care lumea contemporană este confruntată și în rezolvarea cărora este implicată și educația. Apare, de aceea, întemeiat apelul pe care U.N.E.S.C.O. îl adresează statelor membre ale O.N.U., prin rezoluția din noiembrie 1968, de a face un inventar al situației actuale a educației înțeleasă în sens larg, de a întreprinde și sprijini acțiunile cu caracter ameliorativ, de a spori resursele financiare destinate educației, de a elimina orice formă de discriminare, promovîndu-se egalitatea de șansă și tratament în materie de educație.

Prin altă rezoluție s-au propus pentru Anul internațional al educației următoarele obiective: alfabetizarea funcțională a adulților; egalitatea de acces a tinerelor fete și a femeilor la educație; formarea cadrelor medii și superioare necesare dezvoltării; democratizarea învățămîntului secundar și superior; trecerea de la selecție la orientare în învățămîntul secundar și superior; adaptarea învățămîntului (general și tehnic) la nevoile lumii actuale, mai ales în regiunile rurale; dezvoltarea cercetării pedagogice; formarea și perfecționarea personalului didactic; tehnica educației; noi metode și noi mijloace; educația permanentă; concilierea, în domeniul educației, a unei atitudini de conservare a moștenirii intelectuale și morale cu o atitudine de reînnoire; promovarea principiilor etice în educație, mai ales prin-

tr-o educație morală și civică a tineretului, pentru a sprijini înțelegerea internațională și pacea [1].

Numărul obiectivelor ar putea fi apreciat ca excesiv de mare. Acestea sînt însă problemele contemporane ale educației pe plan mondial; fiecare stat se oprește asupra acelora care răspund nevoilor sale, stabilindu-și în acest scop o anumită ordine în abordarea lor, după criteriul priorității. Pentru a-și păstra caracterul său unitar, deși se desfășoară potrivit necesităților fiecărui stat, programul A.I.E. se întemeiază pe trei principii: a) educația să fie luată în sensul larg al termenului, incluzînd toate tipurile de formare și instruire, inclusiv pe cele postșcolare, să fie luată deci în sensul de educație permanentă; b) programul A.I.E. trebuie conceput ca o activitate de ansamblu a Națiunilor Unite, ce se întemeiază pe recunoașterea contribuției educației la dezvoltarea economică și socială; c) programul A.I.E. va trebui să stimuleze reflexia și acțiunea pedagogică atît a fiecărui stat, cît și a comunității internaționale în ansamblu [2].

Pentru atingerea obiectivelor A.I.E., activitatea organismelor naționale și internaționale se va desfășura în următoarele forme: studii și inventarii, acțiuni și informații. *Studiile și inventariile vor viza starea sistemului de educație din țara respectivă, în scopul ameliorării sau schimbării acestuia. Unele dintre studii se vor întocmi cu ajutorul experților O.N.U și al instituțiilor sale competente în problemele învățămîntului.*

Un loc important în îndeplinirea programului A.I.E. vor avea experimentarea unor proiecte, introducerea unor inovații în practica instructiv-educativă. Rezultatele reflexiei și acțiunilor înnoitoare vor cunoaște o largă difuzare în toate țările prin intermediul serviciilor de informație ale O.N.U. și ale instituțiilor sale specializate. În acest scop și-a început apariția — din iulie 1969 — un buletin U.N.E.S.C.O. intitulat „Anul internațional al educației 1970"; tot U.N.E.S.C.O. publică un nou periodic destinat corpului didactic — „Perspectivele educației".

Numeroase manifestări în spiritul programului A.I.E. au fost inițiate de U.N.E.S.C.O., altele de către organizațiile internaționale neguvernamentale; fiecare stat membru al Organizației Națiunilor Unite și-a elaborat propriul său program.

U.N.E.S.C.O. va organiza, printre altele, cea de-a 22-a Conferință internațională a instrucției publice, o altă conferință va fi dedicată educației pentru înțelegerea și pacea între popoare, o întîlnire — tot cu caracter internațional — va discuta problemele învățămîntului agricol.

Numeroase state și-au anunțat, cu mult înainte de încheierea anului 1969, programul lor de acțiuni în cadrul A.I.E.

Astfel, în U.R.S.S. se vor organiza dezbateri pe teme ca acestea: interacțiunea factorilor individual și social în educație, ameliorarea planificării și organizării sistemului de învățămînt, educația fizică etc.; în Polonia — printre alte acțiuni — în decembrie 1970 va avea loc o conferință regională europeană pe tema cooperarea școlii și familiei în domeniul educației tinerei generații; în Japonia se vor organiza reuniuni de experți care vor dezbate planificarea și finanțarea învățămîntului și instruirea programată; în Ungaria va avea loc, în septembrie 1970, al V-lea Congres de educație; în aceeași țară, comemorarea a 300 de ani de la moartea lui I. A. Comenius se va face sub auspiciile A.I.E.

---

[1] „Année internationale de l'éducation 1970", Bulletin nr. 2, 1969, UNESCO, p. 7.
[2] *Idem*, nr. 1, p. 2—3.

O serie din acțiuni, cu un larg ecou pe plan mondial, au fost anunțate de organizațiile neguvernamentale care sînt interesate în rezolvarea unora din problemele educației. Federația democrată internațională a femeilor a prevăzut organizarea în Sudan a unui stagiu de studii regional cu tema alfabetizarea funcțională și formarea profesională a femeilor; asociația internațională a universităților își va ține în august—septembrie 1970 cea de-a V-a conferință la Montreal—Canada cu temele: Cooperația internațională între universități — Universitatea și trebuințele imediate ale societății. Federația mondială a tineretului democrat și-a propus organizarea unor stagii de studii cu următoarele teme: accesul tineretului rural la educație (Dahomey-Africa), drepturile și responsabilitățile tineretului etc. Liga mondială pentru educația nouă va aniversa nașterea Mariei Montessori printr-o conferință care va avea loc în iulie 1970 la Londra, tot în cadrul Anului internațional al educației.

În ceea ce privește țara noastră, programul A.I.E. cuprinde numeroase acțiuni, multe din ele fiind o continuare a procesului de perfecționare și modernizare a învățămîntului început cu cîțiva ani în urmă. Astfel, se vor organiza o serie de simpozioane pe teme ca acestea: învățămîntul și formarea omului modern, introducerea noilor tehnici în procesul de educație și instrucție, rolul învățămîntului superior în programul național de educare permanentă a specialiștilor etc. Se vor organiza consfătuiri pe grade și tipuri de învățămînt pentru analizarea și discutarea programelor școlare potrivit noilor planuri de învățămînt. În această amplă acțiune de perfecționare a conținutului învățămîntului se înscrie și organizarea de către Institutul de științe pedagogice — în luna iunie 1970 — a unui colocviu cu tema: cercetarea prospectivă multidisciplinară a învățămîntului. La sesiunea științifică ce se va organiza în luna noiembrie a acestui an, Institutul va prezenta rezultatele cercetărilor sale din ultimii ani asupra unora din problemele de mare actualitate pedagogică, prevăzute și ca obiective ale programului U.N.E.S.C.O. pentru A.I.E.

Presa, radio-ul și televiziunea vor acorda în coloanele și programele lor o atenție sporită problemelor educației, urmărind să pună în discuție tocmai acele teme care interesează cel mai mult școala noastră contemporană.

În programul său pentru A.I.E., țara noastră a prevăzut și acțiuni menite să sprijine atît efortul pe care-l depun țările în curs de dezvoltare pentru alfabetizarea adulților, cît și desfășurarea unor întîlniri cu caracter internațional. În acest sens, guvernul român a oferit Organizației Națiunilor Unite pentru educație, știință și cultură — U.N.E.S.C.O. — tipărirea gratuită a 30 000 de exemplare de abecedare pentru una din țările în curs de dezvoltare, în care U.N.E.S.C.O. aplică programe de alfabetizare funcțională. În planul de acțiune al României pentru A.I.E. se prevede și organizarea la București, între 22 și 28 aprilie, sub egida U.N.E.S.C.O., de către Universitatea din capitala țării, a unei reuniuni a rectorilor universităților europene.

Iată, într-o prezentare foarte sumară, direcțiile principale ale programului A.I.E. și unele din manifestările menite să ducă la îndeplinirea acestui program. Amploarea acțiunilor ce vor avea loc în cursul întregului an, interesul cu care a primit fiecare stat planul propus de U.N.E.S.C.O., constituie încă o confirmare a deosebitei atenții cu care omenirea se apropie de problemele educației. „Niciodată,

spunea René Maheu, directorul general al U.N.E.S.C.O., reflexia și dialogul n-au fost mai necesare în domeniul educației... ca în această epocă critică în care, sub tripla exigență : a progresului spiritului, a dezvoltării și a repunerii în discuție de către tineret a modelelor umane stabilite, o renovare sistematică a educației pare a se impune simultan aproape pretutindeni în lume" [3].

În ceea ce privește țara noastră, Directivele Comitetului Central al P.C.R. și Legea învățămîntului, adoptate în 1968, asigură orientarea și cadrul de modernizare a învățămîntului pe o lungă perioadă de timp. Congresul al X-lea al partidului a relevat încă o dată marea importanță a școlii, stabilind perspectivele dezvoltării ei în deceniul următor. Învățămîntul românesc se va dezvolta și moderniza în concordanță cu cerințele societății noastre socialiste în plină ascensiune.

Una din problemele cele mai mult discutate în prezent în legătură cu formarea omului în condițiile lumii contemporane este educația permanentă. Cele mai numeroase propuneri de modernizare a școlii contemporane se fac în perspectiva educației permanente. De aceea, accentul se pune pe acel conținut al învățămîntului și pe acele tehnici didactice care au o mai mare eficiență formativă. În condițiile în care în prezent în țara noastră se lucrează la elaborarea programelor școlare ale liceului și la perfecționarea celor ale școlii de 10 ani, angajarea unei ample dezbateri privind educația permanentă și consecințele sale asupra procesului instructiv-educativ din perioada școlarității ar deschide noi perspective în stabilirea conținutului învățămîntului. Se simțea tot mai mult necesitatea pătrunderii în școală a unui spirit nou în înțelegerea procesului de învățămînt, pentru a se depăși tendința de continuă supraîncărcare a elevilor. Problema care interesează așa de mult în prezent, legarea școlii de viață, nu va putea primi cea mai adecvată soluție dacă se va nesocoti cerința fundamentală a formării omului în epoca noastră — educația permanentă.

Pe plan mondial se discută acum diferite forme de organizare a procesului de pregătire și de perfecționare a muncitorilor. Este și aceasta una din temele de mare actualitate pentru țara noastră.

Un alt obiectiv din programul UNESCO al AIE, care solicită atenția pedagogilor din țara noastră, este acela care se referă la dezvoltarea cercetării pedagogice. Această chestiune a fost deseori discutată în coloanele „Revistei de pedagogie" — mai ales în ultimul timp. Perfecționarea cercetării pedagogice și dezvoltarea ei în viitor presupun și rezolvarea unei alte probleme : pregătirea specialiștilor în pedagogie. Evident, problemele învățămîntului și educației sînt extrem de complexe, la rezolvarea lor sînt chemați să contribuie și specialiști în psihologie, sociologie, medicină etc. Există însă o știință al cărui obiect îl constituie educația. Tocmai pentru că obiectul acestei științe este un fenomen așa de complex, se impune ca și pregătirea pedagogilor să fie complexă.

Fie ca Anul internațional al educației să constituie un stimulent în plus pentru pedagogii din întreaga lume spre a găsi cele mai eficiente formule de pregătire a tineretului, care vor trebui să dea soluții în problemele școlii și educației viitorului.

---

[3] „Année internationale de l'éducation", nr. 4, p. 2.

1970 — МЕЖДУНАРОДНЫЙ ГОД ВОСПИТАНИЯ

(Резюме)

В первой статье первого своего номера за 1970 г. Педагогический журнал предлагает вниманию читателей обсуждение значения Международного года воспитания и его объективов.

Большое внимание, которое уделяется в настоящее время процессу формирования человека, выявляется и из того факта, что год, связывающий первые два десятилетия развития — провозглашенные Организацией Объединенных Наций — посвящен воспитанию. Его цели формулированы в резолюциях о Международном годе воспитания (утверждены на конференции ЮНЭСКО в ноябре 1968 г.) — как и деятельность национальных и международных органов позволяют лучше осуществить изучение систем воспитания в каждой стране, сопоставление с достигнутым в международном масштабе и поощрение мероприятий по усовершенствованию и по проспектированию данных систем.

Приводится перечень главнейших международных и национальных мероприятий, организованных в 1970-ом году.

1970 — L'ANNÉ INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION

(Résumé)

Dans cet article de son premier numéro de l'année 1970, la Revue de pédagogie présente à ses lecteurs la semnification de l'Année internationale de l'éducation et ses objectifs.

L'extrème importance qu'on accorde à présent sur plan mondial au processus de formation de l'homme se détache du fait que l'année qui unit les deux décénnies pour le développement des Nations Unies est dédiée à l'éducation. Par ses objectifs — compris dans les résolutions sur l'Année internationale de l'éducation approuvées à la Conférence de l'UNESCO du mois de novembre 1968 — comme par l'activité des organismes nationaux et internationaux déployée pour atteindre ces objectifs, l'Année internationale de l'éducation permettra une meilleure connaissance par chaque pays de son propre système d'éducation, la confrontation de celui-ci avec les réalisations dans ce domaine sur plan mondial, stimulant ainsi des reflexions et des actions à caractère amélioratif et prospectif.

L'article relève quelquesunes des plus importantes manifestations qui auront lieu sur plan international au cours de l'année 1970. On présente de même une série d'actions à caractère national qui auront lieu dans divers pays du monde et aussi quelques manifestations qui seront organisée en Roumanie à l.occasion de l'Année internationale de l.éducation.

1970 — THE INTERNATIONAL YEAR OF EDUCATION

(Abstract)

In this article in its first issue in 1970 „Revista de pedagogie" shows its readers the significance of the International Year of Education as well as its aims.

The process of training the man is given it utmost importance by devoting the year which links together the two decades of UNO development to education. By its aims, endorsed in the resolution of UNESCO Conference in November 1968 — as well as by the activity of national and international commissions the International Year of education will allow a better knowledge of its own system of education by each country, its confrontation to what has been achieved on the world scale in this field, thus stimulating thought and actions for improvement and prospects.

The article shows some of the most important manifestations which will take place on the international scale during 1970. There are also presented a series of actions on national scale which take place in different countries throughout the world, as well as some of the manifestations, organized in Romania on the occasion of the International Year of Education.

ANUL V. I. LENIN

Alături de popoarele țărilor socialiste, de oamenii muncii de pretutindeni, de întreaga lume progresistă, oamenii muncii din țara noastră aniversează în acest an centenarul nașterii lui V. I. Lenin. Geniul lui Lenin strălucește în istorie prin măreția și importanța socială a ideilor sale, prin caracterul universal-istoric al acțiunilor pe care le-a întreprins. Geniul lui Lenin s-a manifestat puternic și în domeniile școlii și al pedagogiei, al educației noi, socialiste.

Începînd cu acest număr, Revista de pedagogie va consacra o serie de articole cu privire la concepția leninistă despre politică și pedagogie, conținutul social și scopurile educației comuniste, rolul social al învățătorului, morala comunistă.

POLITICUL ȘI PEDAGOGICUL ÎN ÎNVĂȚĂTURA LENINISTĂ

Prof. univ. dr. doc. STANCIU STOIAN

Concepția leninistă despre politică este clară și o alta mai clară nu poate fi. Și nici mai justă. În diferitele formulări, pe care le găsim în operele lui V. I. Lenin este definită esența însăși a fenomenului, în evoluție ca și în perspectivă.

Una din definițiile arhicunoscute (prinsă lapidar în fraza — politica este „expresia concentrată a economicului") fixează oarecum cadrul larg cuprinzător pentru orice politică existentă. Mai concret și mai circumscris la o întreagă epocă istorică, avem definiția „politica este raportul dintre clase".[1] Aspectul obiectiv al fenomenului este cuprins într-o altă formulare: „politica își are logica ei obiectivă, independentă de planurile cutăror sau cutăror persoane sau partide"[2].

[1] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 32, E.S.P.L.P., București, 1956, p. 220—221.
[2] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 11, E.S.P.L.P., București, 1957, p. 373.

Obiectivitatea fenomenului, cu legitatea lui specifică, impune pentru omul de știință datoria de a-l trata ca atare : politica poate și trebuie să fie obiect de știință.

Politica a fost definită în trecut mai mult ca o artă, în care hotărîtoare erau socotite calitățile celui ce era chemat să o aplice — persoană sau popor. Ea este desigur și o artă, dar nu ruptă de realitățile cu care este confruntată, ci ținînd seama de ele : momentul istoric, condițiile economico-sociale, tendințele de dezvoltare a acestora. Aceasta reclamă o atitudine principială, izvorîtă din realitățile obiective și din scopul urmărit, care e și el o realitate în devenire. Acest adevăr este admirabil exprimat de Lenin în cuvintele : „politica principială este cea mai practică politică". [3] Practică și singura durabilă.

În sfîrșit, aspectul practic al politicii — aspect cu deosebire luat în considerare de Lenin — ne definește politica drept „participarea la treburile statului, orientarea statului, determinarea formelor, sarcinilor, conținutului activității statului".[4]

Ce este pedagogicul ? Pedagogia ca știință acceptă azi să fie definită îndeobște ca știință a formării conștiente a omului — a omului în general, nu numai a tinerei generații. Acesta este sensul pe care aproape unanimitatea pedagogilor îl dau noțiunii de educație și științei ce se ocupă de ea.

Vorbind de educația copiilor, Lenin o socotește o „categorie veșnică", întocmai ca și legăturile „pur" sexuale [5]. Lucrul acesta ar putea să pară ciudat sub pana unui marxist. Și totuși afirmația are un sens adînc. Spre deosebire de animale, omul se naște, în realitate, de două ori : o dată ca ființă biologică, prin relațiile sexuale, a doua oară ca ființă socială (ca om propriu-zis) prin relațiile sociale cu funcție formativă (educație), instituționalizate în acest scop.

Pedagogicul este o categorie veșnică, dar numai în sensul arătat mai sus, ca funcție social-umană generală, nu în formele pe care le poate lua în desfășurarea lui istorică. În dezvoltarea sa, în formele sale concrete, pedagogicul (educația) este și nu poate fi decît o categorie istorică.

O dată stabilit conținutul fiecăreia dintre noțiuni (politicul și pedagogicul) important este să vedem care sînt raporturile dintre ele, cum se reflectă aceste raporturi în concepția leninistă. Problema este foarte importantă și dezlegarea ei l-a preocupat de foarte timpuriu pe Lenin. Ea a fost abordată de Lenin într-un articol special dedicat ei, intitulat foarte sugestiv *Despre confundarea politicului cu pedagogicul.*

Concepția lui Lenin despre raportul dintre politic și pedagogic ni se dezvăluie mai întîi, credem, din următorul citat : „În activitatea politică a partidului social-democrat * există și va exista întotdeauna un oarecare element de pedagogie : trebuie educată întreaga masă de salariați, în vederea rolului de luptători pentru eliberarea întregii omeniri de orice fel de asuprire... În activitatea de zi cu zi există, repetăm, un anumit element de pedagogie. Un social-democrat, care ar uita această activitate, ar înceta de a mai fi social-democrat". Și Lenin adaugă — lucru neapărat de reținut și subliniat — „Dar acum, la noi, se uită adesea că un social-democrat care s-ar apuca să reducă sarcinile politicii la pedagogie ar

---

[3] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 12, E.S.P.L.P., București, 1957, p. 8.

[4] *Culegeri din Lenin*, (ed. rusă), vol. XXI, p. 14.

[5] V. I. Lenin, *Ce sînt prietenii poporului* (în Lenin, *Opere*, I), Ed. P.M.R., 1950, p. 146.

* E vorba de P.S.D. rus, înainte de scindarea lui definitivă în bolșevici (leniniști) și menșevici.

înceta și el — deși dintr-o altă cauză — să fie social-democrat. Cine s-ar gîndi să facă din această „pedagogie" o lozincă deosebită, s-o contrapună „politicii", să clădească pe această contrapunere o orientare deosebită... acela ar cădea dintr-o dată și în mod inevitabil în demagogie" [6].

Raportul este deci clar : prioritate în importanță politicului. „Expresie concentrată" a economicului, adică a bazei, politicul este determinant, în acest raport. Ca element de suprastructură, în formele sale concret-istorice, pedagogicul este, evident, cel determinat și deci subordonat. A spune invers înseamnă a ne așeza pe linia iluminismului, linie de care s-a lăsat sedusă social-democrația de dreapta și pe care s-a cantonat, în cea mai mare măsură.

Nu trebuie să conchidem de aci că acest raport este fix, rigid, mecanic. Așa cum între economic și cultural este un raport dialectic de subordonare de la primul la al doilea (fără a exclude o relativă influențare inversă), tot așa stau în concepția leninistă politicul și pedagogicul.

De fapt în raportul politic-pedagogic (educativ) în afară de această relație de determinare, se evidențiază și reacții mai complexe și nuanțate. Una dintre acestea, ce nu trebuie în nici un caz să ne scape, este aceea care este exprimată în noțiunea de „educație politică" — acel aspect al educației (pedagogicului) în care politicul intră cu coeficient preponderent. Noțiunea și termenul revin des sub pana lui Lenin.

Ce trebuie să înțelegem prin educație politică ? „Dezvoltarea conștiinței maselor, zice Lenin, rămîne, ca întotdeauna, baza și conținutul principal al întregii noastre activități". [7] Educația politică are, deci, ca țel suprem formarea și dezvoltarea conștiinței politice a maselor populare și a întregului popor. Aceasta în primul rînd. Lenin ne atrage însă atenția, în această privință, asupra a două lucruri : spontaneitatea în manifestările de masă și faptul că în formarea și dezvoltarea ei conștiința politică vine, cum spune Lenin, „dinafară"

Prima teză este deosebit de importantă pentru concepția și acțiunea revoluționară, ca și pentru educația politică revoluționară. Spontaneitatea este un lucru frumos. Ea dovedește înainte de toate autenticitate, viață, noul care-și cere drept la viață, prospețime. Aceasta a și dus nu o dată la o încredere deosebită în manifestările spontane ale maselor, presupunîndu-se că ele sînt dotate cu o clarviziune quasi misterioasă, cu instinct sau intuiție, care le-ar duce la un liman fericit și tot atît de misterios adesea. Acest aspect al „conștiinței" spontane a maselor a fost, însă, pentru aceleași trăsături, și blamat [8]. Unde e adevărul ?

Fără a subaprecia elementul spontan, Lenin ne învață că activitatea politică științifică și deci și educația politică trebuie să se întemeieze, în primul rînd, nu pe spontanul neconturat și nu o dată trecător, ci pe ceva afirmat și conturat de durată. „Elementul spontan", zice el, nu este în fond altceva decît *forma embrionară* a conștiinței" [9]. Deci, „nici vorbă nu poate fi de o ideologie de sine stătătoare elaborată de înșeși massele muncitorești în cursul mișcării lor" [10]. Este din contră vorba de o ideologie (adică de o conștiință politică) ale cărei rădăcini sînt tot în realitate, dar care nu se conturează precis în mod spontan, ci reflectat, științific.

Aci intervine și cea de-a doua teză leninistă menționată mai sus. „Conștiința politică de clasă, zice Lenin, nu poate fi adusă muncitorilor *decît dinafară*, adică

[6] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 8, E.S.P.L.P., București, 1955, p. 448.
[7] V. I. Lenin, *Opere*, 11, București E.S.P.L.P., 1957, p. 165.
[8] Între alții, după cum se știe, de Gustave le Bon, în faimoasa sa lucrare *La psychologie des foules*, Paris, 1909.
[9] V. I. Lenin, *Opere*, 5, București, E.S.P.L.P., 1953, p. 360.
[10] *Ibidem*, p. 369.

dinafara luptei economice, dinafara relațiilor dintre muncitori și patroni. Singurul domeniu din care se poate sorbi această cunoaștere este domeniul relațiilor *tuturor* claselor și păturilor cu statul și cu guvernul, domeniul relațiilor dintre *toate* clasele" [11]. Aci este vorba de conștiință de clasă, iar aceasta trebuie abordată atît sub aspectul ideologic (reflectarea poziției de clasă în teorii și concepții), cît și sub aspect psihologic (sentimente și comportamente). Și unele și altele trebuie să se axeze nu numai pe cercul strîmt al relațiilor economice și profesionale, ci pe relațiile sociale cele mai cuprinzătoare (totalitatea lor) și mai ales pe structura politică în care ele se organizează la un moment dat. Într-o societate de clasă, proletariatul nu va fi capabil să joace un rol, dacă nu va avea conștiința acestui rol, în ansamblul societății. El trebuie să-și însușească această conștiință — această ideologie, ca și aceste sentimente și modul de comportare adecvat. În acest sens trebuie înțeleasă și expresia leninistă potrivit căreia partidul (organizația luptătorilor cei mai conștienți pentru o cauză politică) presupune sinteza ideologiei cu mișcarea de masă, pătrunderea idealului urmărit în mase, concretizarea primului și dinamizarea celui de-al doilea element.

Actul de materializare (transformarea în forță materială) a ideii este, se înțelege, și un fapt spontan — mai ales în momentele de avînt revoluționar — dar el este, în general, un proces care are acțiune sistematică, organizată. E, cu alte cuvinte, acel element pedagogic pe care Lenin îl socotește prezent în activitatea politică „de zi cu zi".

Din cele arătate pînă aci, se poate vedea preocuparea profundă a lui Lenin pentru problemele educative, pentru precizarea raportului just între acestea și societatea organizată politic, mai exact pentru precizarea raportului dintre politic și pedagogic. Acest raport este, după cum s-a putut demonstra, unul de esență și dialectic, cu subordonarea relativă a pedagogicului.

Asupra subordonării pedagogicului către politic Lenin a insistat și a revenit, subliniind nu o dată necesitatea ei. E arhicunoscută, între altele, fraza sa: „Noi declarăm deschis că o școală în afara vieții, în afara politicii, este o minciună și o ipocrizie" [12]. Politica e viață, — viață socială organizată pe diferite trepte de dezvoltare și organizare — școala este concretizarea (instituționalizarea) unei funcții a acestei vieții; ea nu poate fi concepută în afara acestora.

Ceva mai mult, viața politică, după împrejurări și momente, se dezvoltă cu forță și avînt diferit. Momentele revoluționare sînt acelea în care politicul se manifestă cu cea mai mare forță și intensitate, eliberînd energii încătușate pînă atunci. Atunci avîntul spontan o ia vijelios înainte, atunci, cum spune Lenin, „chiar și muncitorii-revoluționari rămîn în urma avîntului spontan al masselor muncitorești" [13], atunci partidul trebuie să intervină, pentru a potrivi pasul și a orienta avîntul spontan. În acest context, școala cu funcția ei educativă are un rol important de jucat. De obicei, în acest context ea însăși rămîne în urmă și revine și atunci politicului rolul să lichideze rămînerea în urmă, pentru a potrivi pasul școlii cu necesitățile societății. Lucrul acesta e nu numai necesar, dar și posibil, căci, așa cum spune Lenin, „revoluția unește repede și luminează repede" [14] și pe conducători și masele.

Concepția lui Lenin despre educație este, după cum vedem, nu o preocupare a sa, între altele, ci una de importanță deosebită. Ea este axată pe politic, în înțe-

[11] V. I. Lenin, *Opere*, 5, București, E.S.P.L.P., 1953, p. 404.
[12] *Lenin despre învățămîntul public*, București, E.S.D.P., 1957, p. 307.
[13] V. I. Lenin, *Opere*, 5, București, E.S.P.L.P., 1953, p. 452.
[14] V. I. Lenin, *Opere*, 9, București, E.S.P.L.P., 1955, p. 42.

lesul cel mai larg al cuvîntului, de unde se poate deduce just și rolul educativ al partidului, ca o cristalizare a politicului sub aspect și teoretic și practic. Această idee este exprimată cum nu se poate mai clar de Lenin în următoarele cuvinte : „Să comparăm, spune el, partidul social-democrat cu o școală mare — elementară, medie și superioară, în același timp. Niciodată și în nici un fel de condiții această școală mare nu va putea neglija munca de predare a abecedarului politic... Dar dacă cuiva i-ar trăzni prin cap să se debaraseze de problemele științifice înalte invocînd necesitatea abecedarului... el ar da dovadă de o miopie de necrezut“ [15].

Lenin n-a fost un pedagog, în înțelesul profesional al cuvîntului. Ceva mai mult, dat fiind rolul nefast pe care școala burgheză îl avea în educarea politică, antirevoluționară, a tineretului, el nu manifesta o stimă prea mare nici față de slujitorii ei. „Știință de catedră“, „filozofia de catedră“ și desigur și pedagogia de catedră nu-l încîntau nicidecum. Dacă însă ne referim la pedagogia ce urma să ia locul celei tradiționale și mai ales la aspectul ei politic, aci Lenin ne apare hotărît ca un pedagog, ca un pedagog profund și totodată original. De la el, pe această linie, ne-au rămas nu numai idei generale și concepția generală respectivă, dar și foarte prețioase indicații metodice pentru munca instructiv-educativă politică. Pomenim între acestea : noțiunile de propagandă și agitație, rolul ziarului ca propagandist și agitator colectiv, legarea teoriei revoluționare de practica revoluționară, în munca de educație politică.

În adevăr, după Lenin, agitație și propagandă sînt două noțiuni (două metode) care trebuie bine precizate, fiecare avîndu-și conținutul și funcția sa. Propaganda se referă la difuzarea unor idei, în cercuri mai restrînse, urmărind discutarea și lămurirea lor mai adîncă ; agitația privește mase largi populare, în sînul cărora vrem să formăm curente de opinie, să le mobilizăm pentru acțiune. În *Ce-i de făcut ?* Lenin delimitează precis deosebirea dintre aceste noțiuni. Propagandistul, zice el, „trebuie să dea multe idei, într-atît de multe, încît toate aceste idei luate la un loc nu vor putea fi însușite deodată decît de puține (relativ puține) persoane“. Din contră, „agitatorul, vorbind despre aceeași chestiune, va alege pilda cea mai izbitoare și mai cunoscută auditorului... își va da osteneala să dea masei o singură idee... se va sili să trezească în sînul masei nemulțumirea și revolta... lăsînd propagandistului grija de a da o explicare deplină a pricinilor“. [16]

Unde sfîrșește propaganda și unde începe agitația, acest lucru nu este, se înțelege, un lucru ușor de definit sau e, mai degrabă, de domeniul bunului simț și al artei. Lucrul cel mai important de știut este altul : ambele metode sînt necesare, după împrejurări. Lenin este apoi de părere că propaganda și agitația n-au nici un sens, dacă nu-s legate de o finalitate și dacă această finalitate, la rîndul ei, nu se întemeiază pe o acțiune bine organizată. A face propagandă și agitație numai de dragul artei și al unor efecte pur psiho-sociale înseamnă muncă zadarnică, iar metodele folosite ca atare dovedesc, după Lenin, închistarea în metode primitive de agitație și propagandă. O acțiune completă de educație politică a maselor el o vede trecînd prin trei etape : propaganda mai îngustă în cercuri ; agitația politică de mari proporții, unită cu demonstrațiile de stradă ; organizarea maselor în vederea războiului civil. Pe parcurs se formează și masele și se perfecționează, în practica revoluționară, conducerea. „Cu cît mișcarea populară ia extindere mai mare, cu atît iese mai mult la iveală adevărata natură a diferitelor clase,

[15] V. I. Lenin, *Opere*, 8, București, E.S.P.L.P., 1955, p. 449.
[16] V. I. Lenin, *Opere*. 5, București, E.S.P.L.P., 1953, p. 393.

cu atît mai actuală este sarcina *partidului* de a conduce clasa" [17]. Strînsa legătură între teoria revoluționară și practica revoluționară este, pentru Lenin, o axiomă, care n-are nevoie de prea multă demonstrare. „Nu există, zice el, nici o educație politică în afara luptei politice și a acțiunilor politice". [18]

Cele spuse mai sus se referă la propaganda orală. De o mare importanță în concepția pedagogiei politice leniniste este însă propaganda scrisă : studii, broșuri, manifeste, dar mai ales ziarul — ziarul politic. Dacă propaganda orală se afirmă ca necesară, pentru calitățile ei de contact viu cu omul — cu masele —, propaganda scrisă, în schimb, își are virtuțile ei și într-un fel mai mari încă. În *Cu ce să începem ?* Lenin spunea categoric : „După părerea noastră, punctul de plecare al activității noastre, primul pas practic spre făurirea organizației dorite, în sfîrșit, firul principal, de care ținîndu-ne vom putea să dezvoltăm, să adîncim și să lărgim neîncetat această organizație, trebuie să fie înființarea unui ziar politic" [19] și adăuga : „Ziarul este nu numai *un propagandist colectiv și un agitator colectiv, ci și un organizator colectiv*".[20] (s.n.). La aceste calități pentru ziarul politic, ca și pentru întreaga literatură politică educativă, putem adăuga, persistența sa, faptul că ea poate fi relevată, discutată, comentată, adîncită. Scripta manent.

Un cuvînt acum despre cadrele educative ale activității politice — activiștii. Necesitatea acestora, faptul de a fi demonstrat cu convingere, teoretic și practic, este încă una din trăsăturile pedagogiei politice leniniste. Nu oricine poate, după părerea lui Lenin, să fie activist, așa cum nu oricine poate să fie profesor, educator, într-o școală. Pentru aceasta, cel ales pentru calitățile lui individuale trebuie să aibă și o solidă pregătire ad-hoc. „Este necesar, spune Lenin, ca *întregul partid să-și educe* în mod sistematic, pe îndelete și necontenit oameni potriviți la centru, ca el să vadă în fața lui, ca în palmă, *întreaga activitate* a fiecărui candidat la acest înalt post, ca el să cunoască chiar și particularitățile lor individuale, părțile lor tari și slabe, victoriile și «înfrîngerile» lor" [21].

O privire retrospectivă asupra expunerii noastre privind raportul dintre politic și pedagogic în învățătura leninistă ne arată, credem, suficient că sîntem, așa cum am spus, în fața unei adevărate pedagogii politice, din care nu lipsesc concepția de bază, profundă și originală, formele și metodele acțiunii educative, grija pentru formarea educatorilor (activiștii). Nu lipsește deci nimic esențial. Astăzi, această concepție este concretizată în învățămîntul de partid al tuturor partidelor comuniste și muncitorești, ca și în întreaga lor operă educativă. S-a adunat, în această privință, o experiență care așteaptă să fie teoretizată cum se cuvine. Iar aceasta este treaba științei și filozofiei leniniste. Munca este necesară pentru pedagogia politică de care vorbim, dar și pentru pedagogie în general. Dacă e adevărat că nu există educație politică în afara vieții politice, tot așa de adevărat este, desigur (și Lenin a afirmat-o deschis), că nu există educație în genere în afara politicii și deci ruptă de educația politică. Pentru omul de știință iubitor de scheme logice, pedagogia politică poate să apară ca o ramură a pedagogiei în general ; pentru cine vrea să vadă lucrurile în lumina „praxis"-ului marxist, în care acțiunea ca fapt este luată în primul rînd în considerare și cercetată, pedagogia politică stă pe primul plan, premisă a oricărei acțiuni educative.

Așa a văzut, așa a gîndit și așa ne învață Vladimir Ilici.

---

[17] V. I. Lenin, *Opere*, 8, București, E.S.P.L.P., 1955, p. 204.
[18] V. I. Lenin, *Opere*, 5, București, E.S.P.L.P., 1953, p. 266.
[19] V. I. Lenin, *Opere*, 5, București, E.S.P.L.P., 1953, p. 8—9.
[20] *Ibidem*, p. 10.
[21] V. I. Lenin, *Opere*, 7, București, E.S.P.L.P., 1954, p. 100.

ПОЛИТИЧЕСКОЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ В ЛЕНИНСКОМ УЧЕНИИ

(Резюме)

Устанавливая содержание каждого из этих двух понятий, автор проводит анализ их соотношений и отражения этих соотношений в ленинском учении. Будучи элементом надстройки, в своих конкретно-исторических формах педагогическое является обусловленным и подчиненным. Но это соотношение не является механическим. В соотношении педагогического и политического, кроме этой детерминированности, выявляются и другие, более сложные реляции.

Ленинская концепция о воспитании имеет важнейшее значение. Она основывается на политическом в самом широком смысле этого слова; отсюда вытекает и воспитательная роль партии, как кристаллизирующее действие политического в теоретическом и практиче ком направлениях.

В анализе новой педагогики Ленин выступает перед нами подлинным и проницательным педагогом, создавшем нам не только общие идеи и общую концепцию, но и ценные методические указания для политической учебно — воспитательной работы. Мы находимся перед истнной политической педагогикой, охватывающей основную концепцию, формы и методы воспитательного действия, заботу о формировании воспитат елей. Сегодня эта концепция конкретизируется в идеологическом обучении во всех коммунистических и рабочих партиях, как и во всем воспитательном деле.

LE POLITIQUE ET LE PÉDAGOGIQUE DANS LA DOCTRINE LÉNINISTE

(Résumé)

L'auteur établit le contenu de chaque des deux notions — le politique et le pédagogique — et il analyse les rapports d'entre eux, le mode dont il se refletant dans la conception léniniste. Comme élément de suprastructure, dans ses formes concrètes-historiques, le pédagogique est déterminé et par conséquence subordonné. Ce rapport n'est pas rigide, mécanique. Dans le rapport politique-pédagogique (éducatif), au-delà de cette relation de détermination s'accentuent aussi des rélations plus complexes et nuancées.

La conception de Lénine sur l'éducation est d'une importance remarquable. Elle est axée sur le politique, dans le plus large sens du mot, d'où on peut déduire aussi le rôle éducatif du Parti, comme une cristalisation du politique sous l'aspect théorique et pratique.

En se rapportant à la pédagogie qui devrait prendre le lieu de celle traditionnele et surtout à son aspect politique, Lénine nous apparaît comme un pédagogue profond et original, qui nous a laissé non seulement des idées générales et la conception générale respective, mais aussi de très précieuses indications méthodiques pour le travail instructif-éducatif politique. Nous nous trouvons face à une vraie pédagogie politique, de laquelle ne manquent pas la conception fondamentale, profonde et originale, les formes et les méthodes de l'action éducative, le soin pour la formation des éducateurs (des activistes). Aujourd'hui cette conception est concrétisée dans l'enseignement de parti de touts les partis communistes et ouvriers, comme dans l'entière oeuvre éducative.

THE POLITICAL AND PEDAGOGICAL IN LENIN'S THOUGHT

(Abstract)

Delimitating the content of each of the two notions — political and pedagogical — the author analyses the relation between them, the way in which these relations are reflected in the leninist thought. As an

element of superstructure, in its concrete-historical forms, the pedagogical is determined and consequently subordonated. This relation on the other way, is not a fixed, mechanical one. In the relation political-pedagogical (educational), besides this relation of determination there are also stressed some more complex and shaped reactions.

Lenin's conception on education is of an utmost importance. It is based on the political, in the widest sense of the word, where we can infer the educational role of the party, as a crystalization of the political under theoretical and practical aspect.

Referring to the new pedagogy which was to replace the traditional one. and especially to its political aspect, Lenin reveals himself as a profound and original pedagogue with general ideas and conception and, at the same time, the most valuable methodological indications for the political instructive-educational activity. We face a real political pedagogy with its basic conception, profound and original, the forms and methods of the educational activity, a care for the formation of the educationists (activists). Nowadays, this conception is materialized in the party training of all the communist and workers' parties as well as in the whole educational work.

ÎNVĂŢĂTURA LENINISTĂ DESPRE CONŢINUTUL SOCIAL ŞI SCOPURILE EDUCAŢIEI COMUNISTE

Prof. F. F. KOROLEV
Membru al Academiei de ştiinţe pedagogice a U. R. S. S.

În aprilie 1970, partidul comunist, poporul sovietic, oamenii muncii din toate ţările lumii, toată omenirea progresistă, vor aniversa împlinirea a o sută de ani de la naşterea lui Vladimir Ilici Lenin.

În întreaga istorie a omenirii nu se cunoaşte altă învăţătură social-politică care să fi avut o influenţă atît de puternică asupra soartei omenirii, asupra progresului social, ca învăţătura marxism-leninismului. Forţa vitală şi proporţiile gigantice ale influenţei marxism-leninismului constau mai întîi de toate în aceea că el reflectă adînc şi just legile obiective ale dezvoltării societăţii, vede clar perspectiva istorică, forţele puternice ale progresului social, are un program ştiinţific argumentat de transformare a societăţii, pe cele mai drepte şi cele mai raţionale baze comuniste.

În Hotărîrea C.C. al P.C.U.S. cu privire la *Pregătirea pentru cea de-a 100 aniversare de la naşterea lui Vladimir Ilici Lenin* se spune :

„De numele lui Lenin este indisolubil legată întreaga istorie modernă. Lenin este continuatorul genial al învăţăturii revoluţionare a lui Marx şi Engels, întemeietorul Partidului Comunist al Uniunii Sovietice, conducătorul măreţii revoluţii sociale şi creatorul primului stat socialist în lume. Ideile lui Lenin au influenţat şi continuă să influenţeze puternic întregul curs al dezvoltării lumii.

Numele lui Vladimir Ilici Lenin este nemuritor, ca şi ideile lui, ca şi opera pe care el a înfăptuit-o."

Rusia este patria leninismului. Dar leninismul este o învăţătură internaţională, adresată oamenilor muncii din lumea întreagă. Lenin a intrat în istorie ca un conducător recunoscut de mişcarea comunistă internaţională. El a ridicat sus stindardul internaţionalismului. Leninismul nu este un fenomen exclusiv rus, ci unul mondial.

Cu cît se îndepărtează mai mult de noi perioada în care s-a desfăşurat viaţa şi activitatea lui V. I. Lenin, cu atît apar mai vii în faţa noastră imaginea lui de neuitat, măreţia lui ca conducător al poporului, munca lui titanică pentru binele omenirii.

Istoria cunoaşte destui gînditori geniali, oameni politici cu renume mondial, conducători revoluţionari, dar între toate personalităţile istorice măreţe V. I. Lenin ocupă un loc deosebit. Şi aceasta în primul rînd datorită faptului că de el este

legat începutul erei noi a istoriei universale — era destrămării capitalismului și a triumfului comunismului.

V. I. Lenin este un mare gînditor și cîrmuitor al epocii noastre. De el este legată speranța întregii omeniri muncitoare pentru o viață mai bună. El este stindardul adevăratei libertăți, al păcii și prieteniei între popoare. Acțiunile lui inspirate, ideile, gîndurile, sînt pline de credința inepuizabilă în victoria finală a oprimaților asupra asupritorilor, a sclavilor din colonii asupra urii față de om, a păcii asupra războiului. Ideile leniniste înflăcărate au aprins și aprind milioane de inimi, ridicînd la luptă și la fapte nemuritoare masele largi populare.

Întreaga viață a lui V. I. Lenin, întreaga lui activitate multilaterală politică și științifică, teoretică și practică, au fost închinate eliberării și ridicării maselor populare, instruirii lor, dezvoltării conștiinței lor, activității creatoare în construirea vieții noi, demne, de om. De aceea, este fără margini și nestinsă dragostea fierbinte a oamenilor muncii pentru marele lor conducător și învățător Vladimir Ilici Lenin. De aceea, popoarele Uniunii Sovietice, clasa muncitoare și oamenii muncii din lumea întreagă întîmpină cu o deosebită dragoste și mîndrie aniversarea unui secol de la nașterea lui V. I. Lenin, eveniment important în mișcarea internațională muncitorească și comunistă.

V. I. Lenin îmbina în chip fericit pe teoreticianul genial, capabil să cuprindă fenomene de dimensiuni istorice uriașe, să prevadă just mersul cel mai complex, cel mai confuz al evenimentelor istorice și caracterul practic neobișnuit, spiritul de organizare, capacitatea de a prevedea la timp totul pînă în amănunte și să ducă pînă la sfîrșit un lucru început.

„Pe lîngă o minte clară, atotcuprinzătoare — scria A. V. Lunacearski — avea o inimă fierbinte și atotcuprinzătoare. Cînd aducea vorba de adevăr, de morala oamenilor, de bunătate, se simțea atunci cît de neclintit este în el acest sentiment și el îl încălzea și-i dădea acel imbold care îl făcea puternic, de oțel în realizarea voinței sale". [1]

Lenin a fost omul în care „măreția istorică se armoniza cu un farmec personal neobișnuit, în care aspectul moral și intelectual al naturii coexistau într-o neobișnuită armonie". [2]

După Marx, istoria mișcării proletare de eliberare nu a lansat o figură atît de gigantă ca cea a lui V. I. Lenin.

Partidul creat de Lenin a pus în funcție forțele titanice ale maselor populare, energia lor puternică, revoluționară și le-a îndreptat spre reorganizarea socialistă a societății. El a fost avangarda și conducătorul celei mai avansate și mai combative clase, clasa muncitoare, a cărei misiune istorică a fost răsturnarea orînduirii burgheze și crearea societății socialiste. Una din principalele sarcini ale revoluției socialiste a fost formarea și educarea oamenilor în spiritul măreților idealuri ale socialismului.

Marea Revoluție Socialistă din Octombrie a însemnat nu numai o transformare profundă a bazelor politice și economice ale societății, a structurii ei interioare, dar și schimbarea fundamentală, calitativă a tuturor aspectelor vieții sociale și spirituale a oamenilor. Ea a devenit premisa istorică și un puternic imbold al revoluției culturale, a efectuat o transformare radicală în conștiința oamenilor, în ideologia și morala lor, creînd condiții pentru educarea tinerei generații în spiritul ideilor comunismului.

---

[1] A. Lunacearski, *Siluete, Viața oamenilor minunați*, „Tînăra gardă", 1965, p. 50 (în l. rusă).
[2] *Ibidem*, p. 53.

Inevitabilitatea socială și politică a revoluției culturale au fost condiționate de faptul că socialismul trebuia construit cu forțele oamenilor, oameni care s-au născut și s-au format în condițiile capitalismului și într-o anumită măsură purtau în ei viciile și bolile lui.

Revoluția culturală, ca parte componentă a revoluției socialiste, trebuia, după concepția lui Lenin, să asigure nu numai creșterea nivelului instructiv și de cultură al poporului, dar și să îmbogățească viața lui spirituală cu valori noi, să facă o transformare în conștiința maselor, să le formeze o comportare nouă, bazată pe principii comuniste.

Cu cît pătrundem mai adînc în conținutul programului leninist de construirea socialismului, cu atît ne convingem mai mult că în centrul atenției lui V. I. Lenin era omul. Scopul progresului social-economic, tehnic-științific, cultural, moral, V. I. Lenin îl vedea în crearea pentru om a unor condiții cu adevărat umane, a unor „condiții omenești", și în asigurarea în felul acesta a ridicării lui spirituale din toate punctele de vedere, pentru a transforma munca în nevoia unui organism sănătos, a-l face cu adevărat un om liber și eliberat complet de vicii groaznice, de monstruozități care au constituit norma de viață a oamenilor în societatea burgheză.

Analizînd problema omului în condițiile revoluției socialiste învingătoare, ca una din problemele centrale ale construirii societății noi, V. I. Lenin a considerat ca o condiție hotărîtoare realizarea libertății omului și a dezvoltării lui integrale în lupta maselor populare pentru înlăturarea proprietății private și construirea socialismului. Totodată, el atrăgea atenția asupra dezvoltării democrației socialiste, asupra statornicirii egalității dintre bărbat și femeie, pentru oferirea posibilității reale tuturor membrilor societății de a poseda toate comorile și valorile spirituale ale științei și culturii.

Necesitatea obiectivă, legitimă a revoluției culturale a fost temeinic argumentată în operele lui V. I. Lenin. Chiar noțiunea de „revoluție culturală" a fost introdusă de el pentru prima dată în științele sociale. El a stabilit sarcinile, caracterul și căile de realizare a acesteia. Concepția leninistă a revoluției culturale este parte componentă a învățăturii despre victoria socialismului, verigă indisolubilă a teoriei revoluției socialiste.

După concepția lui V. I. Lenin, revoluția culturală înseamnă un proces complex și multilateral al transformării fundamentale a întregii vieți spirituale a societății. În cursul ei, masele populare își însușesc realizările științei mondiale, se împărtășesc din comorile culturii, din cuceririle tehnicii. În procesul înnoirii spirituale a societății se creează o nouă cultură, socialistă. Se schimbă din rădăcini aspectul social și moral al oamenilor, se formează concepția lor comunistă despre lume, se cultivă norme noi ale moralei comuniste. Revoluția culturală în interpretarea leninistă a urmărit să antreneze masele populare în construcția de stat, economică și culturală. Ea a servit la formarea ideologiei socialiste, la dezvoltarea pe scară largă a instrucției, la formarea intelectualității socialiste din popor. Ea a reorganizat viața pe bază socialistă. Logica concepției leniniste este pătrunsă de ideea reorganizării revoluționare comuniste a lumii.

Transformînd din temelii orînduirea politică și economică, Marea Revoluție Socialistă din Octombrie și-a propus drept scop și schimbarea radicală a oamenilor, a înfățișării lor spirituale și morale. Reînnoirea revoluționară a societății a

inclus şi procesul de reînnoire spirituală a omului. Se schimbă radical şi sistemul de educaţie socială. Pas cu pas se creează bazele socialiste ale educaţiei. Sistemul vechi al instruirii se lichidează şi se înlocuieşte prin sistemul sovietic de învăţământ.

Procesul înlocuirii unui sistem de educaţie prin altul se constată şi în alte ţări socialiste. Sensul politic al reformelor culturale efectuate în aceste ţări constă în crearea unui sistem de educaţie care să contribuie la întărirea şi la dezvoltarea noilor relaţii sociale. Perioada trecerii de la capitalism la socialism cuprinde trecerea de la educaţia burgheză la educaţia comunistă. Elementele şi unele principii ale ei (educaţia ideologiei comuniste pe baza marxismului, legătura teoriei cu practica, cu lupta oamenilor muncii, educaţia în spiritul colectivismului, al ajutorului reciproc tovărăşesc şi al solidarităţii, educaţia disciplinei conştiente şi a voinţei de neclintit ş.a.) au apărut în mişcarea muncitorească, în special în activitatea partidului bolşevic, încă din perioada prerevoluţionară. Marea Revoluţie Socialistă din Octombrie a extins aceste principii în interpretarea lor corespunzătoare asupra educaţiei tinerelor generaţii.

Şcoala veche, aşa cum a menţionat Lenin, punea tineretul să-şi însuşească o masă de cunoştinţe moarte, nouă zecimi inutile şi o zecime denaturată. Natural că o asemenea şcoală nu putea servi drept unealtă de educaţie comunistă a tineretului. Ea a fost înlocuită de şcoala nouă, sovietică, care în perioada dictaturii proletariatului, adică în perioada pregătirii condiţiilor pentru realizarea deplină a comunismului, trebuia să devină „...nu numai promotorul principiilor comunismului în genere, dar şi promotorul influenţei ideologice, organizatorice, educative a proletariatului asupra păturilor semiproletare şi neproletare, asupra maselor oamenilor muncii, în scopul educării generaţiei capabile să instaureze definitiv comunismul" [3].

În timp ce caracterul de clasă al educaţiei sclavagiste feudale şi burgheze consta în aceea că educaţia era pusă de către clasele dominante în serviciul scopurilor lor egoiste, transformînd educaţia într-o unealtă de întărire a dominaţiei lor de clasă, în mijloc de înrobire a maselor populare, caracterul de clasă al educaţiei sovietice constă în faptul că educaţia a fost transformată de clasa muncitoare din unealtă a dominaţiei de clasă în unealtă a nimicirii complete a împărţirii societăţii pe clase. Un asemenea scop, o atare sarcină, a trasat şcolii V. I. Lenin.

Tot ce este autentic nou, progresist, poate constitui o etapă calitativ nouă, superioară de dezvoltare, dacă îşi va însuşi în mod critic vechiul, va dezvolta şi va îmbogăţi părţile lui pozitive şi va da la o parte tot ce şi-a trăit traiul, tot ce este reacţionar. Acest principiu leninist se referă în întregime şi la educaţie. Educaţia comunistă în lupta cu vechiul nu-l neagă pur şi simplu, ci prelucrează critic tot ce este valoros şi preţios, ceea ce este acumulat de omenire în domeniul educaţiei. Simpla negare a tot ce a fost vechi numai pe bază că a fost elaborat în trecut, chiar dacă a prezentat importanţa obiectivă pentru toate epocile, nu duce la dezvoltarea noului, ci la mania proiectelor. Aceste principii reies din concepţia leninistă a revoluţiei culturale. Mania proiectelor care într-un timp a avut loc în educaţia sovietică a fost legată într-o anumită măsură de negarea trecutului. Din negarea sistemului lecţiilor pe clase şi a tuturor metodelor de instruire care s-au practicat în şcoala veche au apărut

[3] *P.C. (b) în Rezoluţii şi hotărîri ale congreselor, conferinţelor şi plenarelor C.C.*, p. I, ediţia 6. Politizdat, 1940, p. 288, (în l. rusă).

scorniri năstrușnice cu privire la metoda proiectelor, crearea, în locul claselor, a verigilor și a brigăzilor, înlocuirea lecțiilor cu teme ș.a.m.d. Încercările sectante de a se separa cu orice preț de experiența metodică din trecut nu au nimic comun cu principiile marxism-leninismului. Lenin avea întotdeauna o atitudine negativă față de tendințele sectante, arhirevoluționare și o atitudine de intolerare a maniei proiectelor.

După victoria Marii Revoluții Socialiste din Octombrie, problemele educației maselor populare, și înainte de toate a tinerei generații, au devenit probleme-cheie ale construirii societății noi. De aceea, ele au ocupat un loc important în activitatea politică, teoretică și practică a lui V. I. Lenin. La început în centrul atenției lui se găseau elaborarea bazelor principiale ale instrucției și educației socialiste și crearea proiectului de program al partidului pentru învățămînt.

Urmărind istoricul elaborării programului partidului cu privire la învățămînt, se poate vedea clar cu ce atenție, cît de temeinic trata V. I. Lenin problemele principiale. P. V. Rudnev a prezentat pe larg și competent din punct de vedere științific rolul deosebit al lui V. I. Lenin în pregătirea proiectului-program al partidului cu privire la învățămînt în perioada dintre anii 1917—1919. Citind articolul lui *Contribuții la istoria elaborării programului partidului cu privire la învățămînt* începi să înțelegi cît de temeinic cîntărea și aprecia V. I. Lenin propunerile făcute în această problemă [4].

O temeinică analiză marxistă a societății noi, a sarcinilor economice și politice, a căilor și metodelor de transformare a societății capitaliste în societatea socialistă a fost pentru V. I. Lenin un punct de plecare și o bază pentru prezentarea conținutului, a scopurilor și a sarcinilor educației comuniste. Părerile lui Lenin asupra conținutului și scopului educației comuniste, reflectînd nevoile obiective ale societății, se deosebesc totodată prin neobișnuita putere de convingere, prin unitatea logică și integritatea interioară.

Plecînd de la principiul general al marxismului cu privire la dependența educației de orînduirea socială, V. I. Lenin — în situația istorică concretă — a arătat, a scos la iveală această dependență. „... Odată cu transformarea societății vechi, capitaliste, instruirea și educația generațiilor noi care vor crea societatea comunistă nu pot fi vechi" [5]. Și în continuare : „Numai transformînd din temelii instrucțiunea și educația tineretului, vom putea ajunge ca rezultatul eforturilor tinerei generații să fie crearea societății care să nu semene cu cea din trecut, adică a societății comuniste".

După concepția lui Lenin, transformarea comunistă a societății ca un proces revoluționar complex, care înseamnă schimbări sociale profunde — politice, economice și culturale — include și procesul transformării spirituale și morale a oamenilor. De aceea, educația comunistă a tinerei generații este privită unitar cu transformarea întregii societăți.

În cuvîntările lui V. I. Lenin ținute la congresele cadrelor didactice și în special în cuvîntarea ținută la cel de-al III-lea Congres al Comsomolului a fost argumentată necesitatea legăturii între educație și instruire cu lupta de clasă a proletariatului, cu reorganizarea societății pe baze socialiste.

Plecînd de la perspectiva generală a construirii societății comuniste, V. I. Lenin atinge și rezolvarea problemei scopului educației. El dă la o parte tratarea idealistă, metafizică a pedagogiei burgheze privitoare la această problemă. Se

[4] *V. I. Lenin și problemele învățămîntului*, Moscova, 1961, p. 193—221 (în l. rusă).
[5] V. I. Lenin, *Opere complete*, vol. 41, p. 301 (ed. rusă).

ştie că reprezentanţi de seamă ai pedagogiei burgheze (Rousseau, Locke, Herbart, Spencer, Dewey ş.a.) privesc scopul educaţiei rupt de nevoile istorice concrete ale societăţii şi îl deduc fie din biologie, fie din oarecari adevăruri veşnice. În literatura pedagogică burgheză se pot întîlni tot felul de declaraţii, abstractizări, iluzii măreţe cu privire la scopul educaţiei. Teoreticienii pedagogiei burgheze, fie că promovează virtutea ca scop al educaţiei (Herbart), preocuparea şi prevederea (Locke), dezvoltarea germenilor naturali pe care îi are copilul (Rousseau), fie că visează la o educaţie care să servească adevărul, frumuseţea, binele, să servească realizarea fericirii generale, în toate cazurile constatăm un punct de vedere abstract, metafizic, în rezolvarea problemei fundamentale a pedagogiei.

Scopul educaţiei rupt de nevoile stringente ale societăţii, de condiţiile în care este posibilă realizarea lui, devine iluzoriu. V. I. Lenin a legat scopul educaţiei, l-a dedus din necesităţile fundamentale ale societăţii noi, socialiste. Dezvoltînd principiile marxismului despre legătura organică dintre scopul educaţiei şi sarcinile dezvoltării sociale, V. I. Lenin a formulat măreţul scop al educaţiei comuniste de a pregăti constructori ai comunismului activi, dezvoltaţi integral şi armonios.

Noua tratare a educaţiei şi a scopului ei a fost reflectată deja în *Hotărîrea despre o şcoală unică prin muncă în RSFSR*, în *Principiile de bază ale şcolii unice prin muncă*. În aceste documente, care reprezintă platforma revoluţionar-ideologică şi care oglindesc o concepţie pedagogică nouă, s-au afirmat şi argumentat pedagogic umanismul socialist şi democratismul complet al educaţiei şi instrucţiei, s-au afirmat principiile socialiste ale sistemului de învăţămînt, s-a proclamat şcoala laică, unică, politehnică, prin muncă. Prin ele s-au transpus în viaţă educaţia social-colectivistă, o autoconducere şcolară largă, relaţii noi între profesori şi elevi, noi metode de educaţie. Metodicii dresării din pedagogia veche i-a fost opusă trezirea în copii a spiritului activ şi de independentă şi s-au trasat căi şi mijloace care să contribuie la dezvoltarea integrală a personalităţii elevilor, la formarea gîndirii creatoare şi a calităţilor necesare omului nou, la formarea priceperii de a îmbina teoria cu practica, a priceperii de a trăi şi de a munci în colectiv.

Noile idei şi principii pedagogice promovate de Revoluţia din Octombrie şi formulate în documentul de stat *Hotărîrea cu privire la şcoala unică prin muncă*, iar apoi în programul partidului comunist, reprezentau o expresie a principiilor şi ideilor comuniste. În programul partidului comunist s-a spus : „Realizarea completă a tipului adoptat al şcolii unice prin muncă cu învăţarea mixtă a copiilor de ambele sexe, fără îndoială laice, adică libere de orice influenţă religioasă, cere să se facă o strînsă legătură între instruire şi munca social-productivă, care să pregătească membri ai societăţii comuniste dezvoltaţi integral“ [6].

Principiile leniniste despre esenţa socială şi despre scopurile educaţiei comuniste au constituit o bază ştiinţifică şi ideologică pentru o luptă reuşită pe care o purta pedagogia sovietică împotriva încercărilor de a deduce scopurile, sarcinile şi metodele educaţiei comuniste din ştiinţele biologice, cu orientare reflexologică în pedagogie, cu analogie vulgară, simplificată între educaţia personalităţii şi educaţia animalelor, cu influenţa ideilor freudismului şi ale altor concepţii burgheze reacţionare.

Lupta pedagogiei sovietice împotriva idealismului, a mecanicismului şi a eclecticii s-a purtat tot timpul de pe poziţiile leniniste.

---

[6] *Congresul al VIII-lea al P.C.(b). Procesele-verbale*, Moscova, 1959, p. 380—381 (în l. rusă).

Din interpretarea leninistă a educației s-a născut o concepție pedagogică nouă, care consta în aceea că influența organizată, sistematică asupra personalității, influența ideologică asupra tinerei generații include în mod obligatoriu organizarea vieții copiilor și a tineretului, activitatea lor multilaterală, legăturile și relațiile între ei, în mediul lor, legăturile și relațiile cu colectivele de adulți. Includerea copiilor și a tineretului în sistemul real al relațiilor sociale este o sarcină foarte importantă a educației. Din punctul de vedere leninist cu privire la scopul și sarcinile educației comuniste s-au format noi funcții sociale ale școlii. Conform concepției lui V. I. Lenin, clasa muncitoare trebuia să acorde prin școală o influență ideologică, organizatorică și educativă asupra păturilor semiproletare și neproletare ale oamenilor muncii și să formeze o generație capabilă să realizeze definitiv comunismul.

Ideea leninistă despre educația „membrilor societății comuniste dezvoltați integral" face parte din ideile fundamentale ale pedagogiei sovietice. Ea nu reprezintă o simplă încheiere logică a ideilor dezvoltării integrale proclamate de gîndirea filozofică și pedagogică din trecut. Pedagogia antică a formulat ideea „calocogathia", adică a dezvoltării armonioase a frumuseții spirituale și fizice. Problema omului, a libertății lui, a dezvoltării lui armonioase, este una din problemele de bază ale gîndirii filozofice și pedagogice din epoca Renașterii. Ideea dezvoltării multilaterale a omului a fost apărată de cei din epoca Renașterii, de marii socialiști utopiști și de democrații revoluționari ruși. Din analiza producției, a transformărilor tehnice revoluționare în industrie și din legea transformării muncii reieșea această idee la Marx. Lenin dezvoltă aceste principii și le leagă de transformarea socialistă a societății, de schimbarea din rădăcini a relațiilor sociale, de progresul social, condiționat de reorganizarea societății pe baze socialiste. Tocmai de aceea pentru pedagogia sovietică au avut o uriașă importanță ideile și principiile promovate de Lenin în problemele dezvoltării multilaterale a personalității.

Încă la pregătirea primului program al partidului, V. I. Lenin a arătat că socialismul trece în locul capitalismului nu numai pentru satisfacerea nevoilor sociale și economice ale societății, dar și „... pentru asigurarea completei buneistări și a dezvoltării libere integrale a tuturor membrilor societății" [7].

V. I. Lenin se întorcea de multe ori la problema dezvoltării integrale a personalității. Avînd în vedere aspectul social al acestei probleme, Lenin scria: „Capitalismul inevitabil lasă ca moștenire socialismului, pe de o parte, deosebirile profesionale și meșteșugărești între muncitori, formate de veacuri, iar pe de altă parte, sindicatele, care numai foarte încet, ani și ani, se pot dezvolta și se vor dezvolta în uniuni de producție mai largi (care să cuprindă producții întregi și nu numai ateliere, meserii și profesii) iar apoi prin aceste uniuni de producție să treacă la înlocuirea diviziunii muncii între oameni, la educația, instruirea și pregătirea oamenilor dezvoltați integral și pregătiți integral, care știu să facă totul" [8].

Prevăzînd că o dată cu trecerea la comunism se va înlătura treptat vechea repartiție a muncii prin mărirea și lărgirea sindicatelor de producție, prin mecanizarea muncii, prin dispariția deosebirilor între lucrători de muncă fizică și intelectuală ș.a.m.d., V. I. Lenin spunea că sindicatele largi vor trece la înlocuirea vechii diviziuni a muncii și la educația oamenilor cu dezvoltare integrală. Analizînd aceasta ca un proces istoric de durată, Lenin scria: „Să încercăm azi

[8] *Ibidem.*
[7] V. I. Lenin, *Opere complete* vol. 6, p. 232.

practic să preamărim acest rezultat de viitor al comunismului complet dezvoltat, complet desfăşurat, întărit, este acelaşi lucru ca şi cum ai învăţa pe un copil de patru ani matematica superioară".

Spre deosebire de democraţii burghezi şi de marii socialişti-utopişti, care visau la omul dezvoltat armonios şi care inventau proiecte sociale şi pedagogice irealizabile, V. I. Lenin a argumentat ştiinţific idealul personalităţii cu dezvoltarea multilaterală, a descoperit baza obiectivă pentru realizarea lui. Pe plan social, Marx şi Lenin au legat dezvoltarea multilaterală a omului de reorganizarea revoluţionară a societăţii, de lichidarea exploatării omului de către om, de înlăturarea repartiţiei vechi a muncii, de crearea condiţiilor sociale şi a sistemului nou de educaţie şi instruire care să asigure înflorirea personalităţii, descoperirea tuturor talentelor şi aptitudinilor sale.

Dezvoltarea multilaterală şi armonioasă a personalităţii comuniste este scopul educaţiei şi instruirii comuniste. Decurgînd din revoluţia socialistă, din învăţătura marxist-leninistă despre socialismul ştiinţific, proclamat în programul partidului şi adoptat la Congresul al VIII-lea, acest scop devine vital necesar pe măsura dezvoltării societăţii socialiste. Necesitatea sa obiectivă pentru progresul social, moral şi ştiinţific-tehnic al societăţii este condiţionată de faptul că fără dezvoltarea deplină, multilaterală a aptitudinilor creatoare ale fiecărei personalităţi societatea socialistă nu va putea să progreseze, va întîrzia trecerea reuşită la faza superioară — la comunism. Dezvoltarea integrală şi armonioasă a personalităţii este obiectiv necesară şi pentru personalitatea însăşi şi pentru societate.

Ideea dezvoltării integrale a personalităţii se găsea întotdeauna şi se găseşte şi acum în centrul atenţiei pedagogiei sovietice. Ei i se adresau mereu A. V. Lunacearski şi N. K. Krupskaia, cînd scriau şi vorbeau despre scopurile educaţiei comuniste, despre caracterul învăţămîntului sovietic, despre căile de formare a personalităţii comuniste. La întrebarea ce înseamnă un om instruit sub aspectul dezvoltării multilaterale, Lunacearski răspundea că acesta este omul care cunoaşte bazele şi concluziile şi în tehnică, şi în medicină, şi în drept, istorie ş.a.m.d., că un asemenea om se îndreaptă spre idealul atotcunoaşterii, dar nu superficial. El trebuie să aibă specialitatea sa, să-şi cunoască meseria, dar totodată să se intereseze şi să ştie să intre în orice altă sferă a cunoaşterii. Un astfel de om aude tot concertul care se cîntă în jurul lui, toate sunetele îi sînt accesibile, ele toate se îmbină într-o singură armonie, pe care o numim cultură. Totodată el cîntă la un anumit instrument, cîntă bine şi aduce contribuţia sa preţioasă la bogăţia comună, iar această bogăţie comună se reflectă în conştiinţa lui, în inima lui. Nu trebuie să existe omul diletant. Numaidecît trebuie ca într-un domeniu oarecare omul să creeze singur, să lucreze temeinic, cu efort creator al forţelor individuale şi cu sîngele inimii sale, cu substanţa creierului său, să creeze cu adevărat comori importante pentru omenire. [9]

În lumina dezvoltării integrale a personalităţii, A. V. Lunacearski a analizat instruirea politehnică prin muncă şi educaţie fizică.

Ideea dezvoltării armonioase integrale a omului constituie miezul opiniilor pedagogice ale lui N. K. Krupskaia. Cînd s-a produs reforma fundamentală a şcolii după victoria Revoluţiei din Octombrie, ea a apărat asemenea principii.

[9] Vezi : *A. V. Lunacearski despre învăţămînt* Moscova, Editura Academiei de ştiinţe pedagogice, 1958, p. 62—63 (în l. rusă).

Școala socialistă trebuie să devină un instrument de educație integrală și de dezvoltare a personalității.

În contrast cu școala veche, care înăbușea, deforma personalitatea elevului, școala nouă, care urmărește dezvoltarea integrală, nu trebuie să înăbușe personalitatea sa, ci să-l ajute la formarea ei. Școala accesibilă tuturor, unică pentru toți, care asigură dezvoltarea integrală a personalității, care dezvoltă individualitatea elevilor, care îmbină instruirea cu munca productivă, poate fi concepută numai în condițiile societății socialiste. În condițiile capitalismului, în care societatea este construită „pe împărțirea oamenilor în oameni albi și negri, în oameni de «muncă intelectuală» și de «muncă fizică», o atare școală nu are nici un fel de bază" [10].

A. V. Lunacearski și N. K. Krupskaia nu se limitau la dezvăluirea sensului dezvoltării multilaterale a personalității, ei se conduceau după această idee în rezolvarea problemelor pedagogice de bază. În acest spirit se rezolvau problemele privind conținutul învățămîntului, metodele de instruire, dezvoltarea activității social-politice a copiilor, crearea și activitatea organizațiilor de copii și tineret ș.a.m.d.

Problema dezvoltării integrale a personalității a devenit și mai actuală după victoria socialismului în țara noastră, care a asigurat o creștere gigantică a forțelor de producție, cuceririle colosale ale științei și tehnicii, o puternică creștere culturală a poporului. Datorită victoriei socialismului, muncitorii și țăranii, a căror soartă în trecut era munca fizică grea, istovitoare, au devenit creatori autentici ai noilor relații de producție, participanți activi ai muncii sociale, politice și culturale.

În noul program al P.C.U.S. se spune : „În perioada trecerii la comunism cresc posibilitățile educației omului nou, care îmbină armonios bogăția spirituală, puritatea morală și perfecțiunea fizică.

Condiții pentru dezvoltarea integrală a personalității au fost create datorită cuceririlor sociale și istorice — eliberare de exploatare, de șomaj și sărăcie, de discriminare după sex, origine, naționalitate, rasă. Fiecărui membru al societății i se oferă posibilități egale pentru munca creatoare și pentru instrucție. Dispar relațiile de dependență și de inegalitate între oameni, în viața socială și de familie. Demnitatea personală a fiecărui cetățean este ocrotită de societate. Fiecăruia i se garantează alegerea egală și liberă a felului de ocupație și specialitate, ținînd seama de interesele societății" [11].

În program sînt prezentate perspectivele uriașe ale dezvoltării multilaterale a vieții culturale, pe măsura trecerii la stadiul superior al societății comuniste. În el se spune că în condițiile trecerii la comunism activitatea creatoare în toate domeniile culturii va deveni deosebit de rodnică și accesibilă pentru toți membrii societății. Literatura sovietică, pictura, muzica, cinematografia, teatru, televiziunea — toate formele de artă — vor atinge culmi înalte în dezvoltarea conținutului de idei și a măiestriei artistice ; sînt foarte răspîndite teatrele populare, manifestările artistice de masă, invenții tehnice și alte forme ale creației populare. Dezvoltarea activității artistice și creatoare a maselor va contribui la promovarea noilor talente de scriitori, artiști, muzicieni. Dezvoltarea și îmbogățirea comorilor artistice ale societății se va produce pe baza îmbinării activității artistice de masă și a artei profesionale.

[10] *Considerații asupra școlii socialiste*, „Narodnaia prosveșcenie" nr. 2/1918, p. 40, 43.
[11] *Programul Partidului Comunist al Uniunii Sovietice*, Moscova, Gospolitizdat, 1961, p. 120—121 (în l. rusă).

În perioada construirii societății comuniste, și în sfera producției materiale și în domeniul științei și culturii și în sistemul învățămîntului, tot timpul cresc factori obiectivi și subiectivi care să asigure o rezolvare mai reușită și mai completă a problemei dezvoltării multilaterale.

În ultimii ani, în special după adoptarea noului program al P.C.U.S., problema dezvoltării multilaterale a personalității a fost pe larg prezentată în literatura filozofică și pedagogică.

În legătură indisolubilă cu sarcinile dezvoltării integrale a personalității, cu educația oamenilor dezvoltați integral, se găsește problema fundamentală — personalitatea și colectivul în sistemul educației comuniste. Legătura lor constă în aceea că dezvoltarea integrală în interpretarea ei marxist-leninistă este posibilă numai în colectiv, care este o condiție și un mijloc puternic de înflorire a personalității. V. I. Lenin nu are opinii directe pe plan pedagogic despre colectiv și personalitate în sistemul educației comuniste, dar tot spiritul ideilor leniniste imprimă acestei probleme o deosebită importanță. Problema colectivului și a personalității, a legăturilor lor reciproce, a rolului colectivului în formarea personalității comuniste, în dezvoltarea ei integrală, este una din problemele esențiale ale pedagogiei sovietice.

Pedagogia burgheză nu a știut și nici nu cunoaște o asemenea problemă. Fiind în fond individualistă, ea propovăduiește autonomia personalității, independența ei de colectiv, de societate. „A trăi în societate și a fi liber de societate nu se poate" — scria V. I. Lenin. Ea izolează pe copil de sfera socială și îl analizează întotdeauna rupt de colectivul în care intră el și unde intră de fapt în diferite legături și relații cu alții. Pedagogia sovietică pleacă de la faptul că, omul, copilul, este o ființă socială, care trăiește și acționează în diferite colective, legate între ele, crește și se dezvoltă în colectiv și încearcă în permanență influența lui.

În ultimul timp, în pedagogie a crescut foarte mult interesul pentru problema colectivului și a personalității. Tot mai mult se recunoaște faptul că colectivul servește la înflorirea personalității, la creșterea bogăției ei spirituale, la dezvăluirea individualității ei, a nerepetării ei. Educînd ca și înainte acele calități ale personalității care sînt necesare pentru participarea activă la construirea lumii noi, la întărirea și dezvoltarea noilor relații sociale, pedagogia a început să acorde mai multă atenție dezvoltării multilaterale a personalității.

În lupta actuală dintre forțele socialismului și capitalismului un loc extrem de mare îl ocupă problema omului. În epoca noastră, epoca marilor transformări revoluționare, cînd revoluția atinge bazele vieții, cînd viața și tehnica trăiesc marea revoluție, cînd geniul omenesc a descoperit secretele profunde ale naturii, a realizat visul de veacuri și a dus omenirea la cucerirea Cosmosului, cînd nimic nu stă în loc, problema omului a atintit atenția oamenilor politici, filozofilor, sociologilor, psihologilor, pedagogilor.

Omul a atins culmi colosale în știință, a creat o tehnică nouă — mașini minunate, mecanisme care măresc de cîteva ori puterea lui asupra naturii, dar în condițiile societății burgheze toate acestea se întorc împotriva omului. De aceea, filozofii burghezi vorbesc despre o criză a omenirii. O atare apreciere a situației create ei vor să o extindă și asupra țărilor socialiste. Toți ideologii și adepții anticomunismului, recurgînd la tot felul de falsificări și clevetiri, prezintă socialismul ca un regim totalitar, care dă naștere la „drame omenești" și care are realizări practice în contul „resurselor cheltuite în zadar și a suferințelor omenești" (vezi : revista „Kommunist", 1967, nr. 11, p. 9).

Faptele rezultate de necontestat în jumătate de veac ne arată că socialismul este un sistem social care în centrul atenției pune grija pentru om, completa satisfacere a nevoilor lui materiale și spirituale crescînde, înflorirea completă a personalității lui. Umanismul este esența socialismului, iar drumul spre el trece prin revoluția socialistă. O dată cu victoria Revoluției din Octombrie începe eliberarea omului de toate formele de exploatare și oprimare. Revoluția socialistă a transformat întregul fel de viață. Ca rezultat se creează un mediu social necesar, se nasc și se dezvoltă noi relații socialiste, pas cu pas se lărgesc și se întăresc condițiile obiective pentru formarea omului nou.

În condițiile societății antagoniste, omul se găsește în dependența înrobitoare față de structura lui socială, de condițiile externe. În calea dezvoltării sale, a aptitudinilor sale, în calea formării sale sociale, omul întîmpină bariere de netrecut, piedici, imposibilitatea de a-și face studiile, profesiunea necesară care să corespundă chemării și aptitudinilor, șomajul în masă. Apăsarea socială, nesiguranța economică și nedreptatea politică suferită de masele populare dau naștere la o ruptură între societate și personalitate și servesc ca un teren de alimentare pentru apariția simțămîntului de părăsire, de singurătate.

În societatea socialistă fiecare om se folosește de dreptul la muncă, la odihnă, la instrucție.

Principiul cuprins în Programul Partidului Comunist al Uniunii Sovietice: „Totul în numele omului, pentru binele omului" constituie scopul și baza politicii partidului și a statului sovietic. Încă niciodată omenirea nu și-a propus un scop atît de uman. Grija pentru om, pentru satisfacerea cît mai completă a nevoilor lui materiale și spirituale, constituie baza activității partidului comunist, a tuturor organizațiilor sociale și a organelor puterii de stat.

Lumea burgheză, ideologii ei văd motivul principal al activității omului în succesul personal, în avantajul personal, în confortul vieții personale. Acesta este programul individualismului, care mută centrul de greutate asupra consumului, programul personalității prejudiciate, care consideră că sensul vieții constă numai în confort, succes personal. Socialismul — care se sprijină pe filozofia materialistă — este departe de a nu înțelege marea importanță a confortului, a succesului personal. Dar el tinde în primul rînd spre confort pentru toți, iar succesul personal îl leagă de succesul general; în al doilea rînd, cea mai mare satisfacere a nevoilor materiale o leagă de creșterea continuă a valorilor spirituale, de creația spirituală a oamenilor și în al treilea rînd vede calea spre aceasta prin muncă pentru folosul obștesc, prin munca generală, care înseamnă criteriul moral superior al comportării omului. O atare îmbinare a stimulenților materiali, spirituali și morali în viață schimbă din rădăcini psihologia omului, motivele activității lui, creează condiții pentru formarea însușirilor noi, a calităților, a trăsăturilor personalității omului.

Școala sovietică este o școală de călire ideologică a tineretului. Împărtășindu-i știința, îmbogățindu-l cu volumul mereu crescînd al informației științifice, dezvoltînd curiozitatea și spiritul lui de independență, școala este obligată să rețină, întotdeauna, că acest lucru ea îl face pentru ca elevii ei să intre în viață ca oameni cu orizont larg, cu cunoștințe temeinice și cu convingeri comuniste ferme.

Formarea maturității ideologice a tineretului este o sarcină importantă, necesară și urgentă. Unul din mijloacele rezolvării ei este educația pe baza tradițiilor generației mai vîrstnice. În munca de educație a elevilor în spiritul tradi-

ţiilor revoluţionare, de luptă şi de muncă este important să reuşim ca elevii să-şi dea seama că sînt moştenitorii părinţilor care au făcut Revoluţia din Octombrie, care au construit socialismul şi l-au apărat în lupte dîrze în anii Marelui Război pentru Apărarea Patriei. În faptele vitejeşti ale oamenilor sovietici, copiii şi tineretul trebuie să vadă oameni vii, sursa forţei lor spirituale, curaj fără seamăn, îndrăzneală.

Pentru desfăşurarea cu mai mult succes a educaţiei în rîndul adolescenţilor şi tineretului, şcoala trebuie să ţină seamă mai temeinic de schimbările care s-au produs în rîndul copiilor şi tineretului, de acele condiţii concret-istorice, de particularităţile lor istorice.

Adolescenţilor şi tinerilor sovietici le sînt proprii calităţi specifice tineretului : înainte de toate o excepţională receptivitate, sinceritate, romantism, atitudine emoţională faţă de fenomenele şi evenimentele sociale. Dar aceste am putea spune calităţi veşnice ale tineretului se manifestă diferit în diferite condiţii istorice, căci tocmai aceste condiţii asigură forma manifestării acestor calităţi. Acum la adolescenţii şi tineretul nostru a crescut mult perceperea emoţională a fenomenelor de dreptate şi nedreptate, de bine şi rău, de fapte morale şi imorale.

Tineri şi tinere care au crescut după război nu au acea experienţă a luptei de clasă care a iniţiat şi a călit pe fetele şi băieţii din primele zile ale Revoluţiei din Octombrie sau din jurul anilor 30. Ei nu cunosc greutăţile şi lipsurile nemaiauzite pe care a fost nevoit să le îndure tineretul în primii ani ai revoluţiei în cel de-al treilea deceniu, cînd în condiţii grele se clădea fundamentul socialismului, apoi în Marele Război pentru Apărarea Patriei. În timpul nostru, este nevoie de un sistem chibzuit al educaţiei comuniste, care să asigure efectul necesar, folosind întreaga experienţă istorică şi experienţa pedagogică a celor mai bune şcoli şi a organizaţiilor de masă. În condiţiile actuale, trebuie să tratăm mai serios şi mai chibzuit rezolvarea problemelor de creşterea culturală a copiilor şi a tineretului, organizarea timpului lor liber. Aceasta este foarte important să avem în vedere cînd este vorba de formarea profilului moral al adolescenţilor şi al tineretului.

Trebuie cu toată largheţa să folosim toate formele de artă în formarea profilului moral al tinerei generaţii. Întrucît operele de artă în toate formele lor exprimă relaţia societăţii şi a artistului faţă de realitatea prezentată, ele constituie un mijloc puternic de educaţie morală. Arta realismului socialist, pătrunsă de spiritul umanismului şi al optimismului, confirmă principiile, normele şi regulile moralei comuniste. Ea reflectă calităţile morale ale omului, atît în sfera relaţiilor personale, cît şi în sfera vieţii politice şi în sfera muncii creatoare.

Ca să ridicăm la un nivel mai înalt programul educaţiei comuniste în ţara noastră, ca să perfecţionăm mai mult şi să formăm bazele autentic-ştiinţifice ale sistemului de educaţie, trebuie să ridicăm nivelul teoriei educaţiei comuniste şi în lumina ei să rezolvăm multe probleme noi.

Noi trebuie să formăm oameni care vor trăi şi vor munci după legile şi principiile comunismului, după normele codului moral proclamat de programul P.C.U.S. Ca să formăm oameni noi, care să corespundă cerinţelor epocii noastre, trebuie să avem în vedere că cei care intră acum în şcoală sau în viitorul apropiat vor intra în viaţă după 10—15 ani şi vor fi membri activi ai societăţii la sfîrşitul sec. XX şi la începutul secolului XXI.

Este clar că succesele formării omului nou vor fi asigurate numai dacă în sistemul educaţiei comuniste se va ţine seama de schimbările ulterioare în viaţa

socială, de structura socială a societății, de nivelul material al vieții oamenilor, de creșterea permanentă a nevoilor lor spirituale, de creșterea cerințelor față de profilul lor moral, pe scurt, dacă vom vedea clar cum se vor dezvolta relațiile sociale comuniste. Prognoza viitorului, elaborarea strategiei instrucției și educației, determinarea condițiilor și mijloacelor optime care să asigure o educație autentic comunistă, căutări creatoare ale căilor noi de educație, descoperirea legilor unui fenomen atît de complex ca procesul de educație sînt sarcini foarte importante ale pedagogiei.

Pedagogia sovietică este foarte strîns legată de dezvoltarea pedagogiei din țările socialiste. Această legătură are baze adînci — sociale, ideologice și teoretice. Ea se sprijină pe ideologia marxism-leninismului, pe tratarea științific-materialistă a fenomenului social atît de complex al educației. Tocmai datorită acestor condiții în fața pedagogiei sovietice și a pedagogiei din alte țări socialiste se ridică sarcini comune și probleme științifice. Pe plan teoretic, principial, din unghiul de vedere comun, sînt privite problemele educației și ale dezvoltării, problema dezvoltării integrale și armonioase a personalității, problemele de conținut și metodele învățămîntului general și politehnic, ale educației morale, estetice și fizice.

A fost un timp cînd oamenii de știință sovietici au apărut ca luptători pentru pedagogia marxistă și își făceau drum nou în acest domeniu în lumina marxism-leninismului ; au criticat dogmele perimate ale pedagogiei burgheze, bazele ei idealiste, își însușeau cuceririle pedagogiei democrate, au elaborat creator probleme educative noi, ridicate de Marea Revoluție Socialistă din Octombrie. Dar timpurile acelea au apus de mult. De mulți ani, pedagogii din țările socialiste, în colaborare cu pedagogii sovietici, studiază problema educației și a instrucției.

Pe baza unității ideologice cresc contactele pedagogilor sovietici cu pedagogii din țările socialiste, cu pedagogii progresiști din lume.

Opinia publică sovietică reproșează pe bună dreptate pedagogilor că ei studiază lent unele probleme stringente ale educației comuniste. Cu toate acestea, noi afirmăm, avînd în vedere nivelul științei pedagogice în lume, că pedagogia socialistă marxist-leninistă este apogeul în dezvoltarea științei pedagogice. Astfel se explică creșterea influenței ei în lumea întreagă.

Pedagogia socialistă a atins un asemenea nivel în dezvoltarea sa, pentru că baza ei ideologică și metodologică a fost și rămîne marxism-leninismul, pentru că ea se bazează pe relații sociale noi, pentru că pătrunde tot mai adînc în esența unui fenomen atît de complex ca educația. Cu fiecare an ea devine mai bogată în conținut și folosește metode tot mai precise și mai obiective.

ЛЕНИНСКОЕ УЧЕНИЕ О СОЦИАЛЬНОЙ СУЩНОСТИ И ЦЕЛИ КОММУНИСТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

(Резюме)

В апреде 1970 все прогресивное человечество отмечает столетие со дня рождения Владимира Ильиа Ленина. В настоящей статье выявляются характерные черты гениального мыслителя нашей эпохи.

Автор указывает на то, что Ленин рассматривает воспитание подрастающего поколения в тесной связи с реконструкцией общества на социалистической основе, формулируя в то же время и пель коммунистического воспитания — формирование активных, всесторонне развитых

строителей коммунизма. В неразрывной связи с задачами развития личности является вопрос о личности и коллективе в системе коммунистического воспитания. Всесторонее развитие — в марсистско-ленинском понимании — возможно только в коллективе; это условие и сильнейшее средство для расцвета личности.

Автор подчеркивает, что успех в формировании нового человека будет обеспечен, если в системе коммунистического воспитания будут учитываться изменения в общественной жизни, социальная структура общества, материальный уровень жизни, непрерывный рост духовных требований, повышение требований к моральному профилю, развитие социальных коммунистических отношений.

В заключительной части автор указывает на связи советской педагогики с педагогикой социалистических стран; эти связи характеризуются тем, что они основаны на марсистско-ленинской идеологии, на научно-материалистический подход к сложному явлению воспитания.

LA DOCTRINE DE LÉNINE SUR LE CONTENU SOCIAL ET LES BUTS DE L'ÉDUCATION COMMUNISTE

(Résumé)

Écrit pour l'anniversaire d'un siècle de la naissance de V. I. Lénine, l'article met en relief les traits caractéristiques du penseur de génie de notre époque. L'auteur montre que Lénine a regardé l'éducation communiste de la jeune génération en étroite relation avec la réorganisation de la société sur bases socialistes, formulant en même temps aussi le but de l'éducation communiste — celui de préparer des constructeurs actifs du communisme, dévéloppés intégralement et harmonieusement. Indisolublement lié aux charges du développement intégral de la personnalité se trouve le problème : la personnalité et le collectif dans le système de l'éducation communiste. Le développement intégral — dans l'interpretation marxist-léniniste — este possible seulement dans le collectif, qui est une condition et un moyen fort pour faire ressortir la personnalité.

L'auteur souligne le fait que le succès de la formation de l'homme nouveau sera assuré seulement si dans le système de l'éducation communiste on tiendra compte des changements ultérieurs dans la vie sociale, de la structure sociale de la société, du niveau matériel de la vie des hommes, du croissement permanent de leurs nécessités spirituelles, du croissement des exigences envers leur profil moral, du développement des relations sociales communistes.

En conclusion, on relève le fait que la pédagogie soviétique est en relation étroites de collaboration avec la pédagogie des pays socialistes, relations basées sur l'idéologie marxiste-léniniste, sur la considération scientifique-matérialiste du phénomène social si complexe de l'éducation.

La pédagogie socialiste a atteint un haut niveau de développement, parce que sa base idéologique et méthodologique est le marxisme-léninisme, parce qu'elle se base sur des relations sociales nouvelles, pénètre de plus en plus profondement l'essence du phénomène de l'éducation.

Avec chaque année, elle devient de plus en plus riche en contenu et utilise des méthodes de plus en plus précises et plus objectives.

THE LENINIST THEORY ABOUT THE SOCIAL CONTENT AND AIMS OF COMMUNIST EDUCATION

(Abstract)

Written on the occasion of the centenary of V. I. Lenin's birth, the article reveals the characteristic features of the great thinker of our era. The author shows that Lenin regarded the communist education of the

young generation closely connected to the reorganization of society on socialist basis, formulating at the same time the aim of communist education as well the aims of training active. builders of communism, multilaterally and harmoniously developed. In a closely connection to the task of integral development of personality there is the problem of personality and collectivity in the system of communist education. The integral development — in the marxist- leninist view — is possible only in the development which is a condition and a strong means of flourishing the personality.

The author emphasizes the fact that the success in forming the new individual will be assured only if we take into consideration the further changes in the social life, the social structure of the society, the material level of people's life, the steady growth of their spiritual needs, the growth in their requirements towards their moral attitude, the development of communist social relations.

At last, the fact is mentioned that the Soviet pedagogy is closely connected to the pedagogy in the socialist countries, connections based on the marxist-leninist ideology, on the scientific-materialist study of the social phenomenon of education.

The socialist pedagogy reached a high level of development as its ideological and methodological basis is marxism-leninism, as it is based on new social relations, and as it deeply goes into the essence of educational phenomenon. Every year, is becomes richer and richer in the content and it uses more and more exact and objective mehods.

BALANŢA FORŢEI DE MUNCĂ ŞI ROLUL EI ÎN ORIENTAREA PROFESIONALĂ

DUMITRU VĂCARIU

În nici o epocă ştiinţa şi tehnica n-au ocupat un loc atît de important în viaţa societăţii ca în epoca noastră. În lumea contemporană se desfăşoară o vastă revoluţie ştiinţifico-tehnică, care impune o modificare continuă a aparatului de producţie, aplicarea celor mai înaintate cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii în toate domeniile de activitate. Progresul tehnic din ce în ce mai rapid determină necesitatea unui permanent efort de adaptare la cerinţele mereu în schimbare ale profesiunilor.

Directivele Congresului al X-lea al P.C.R. cu privire la elaborarea viitorului plan cincinal pe perioada 1971—1975 şi la liniile principale ale dezvoltării economiei naţionale în perioada anilor 1976—1980 prevăd o creştere considerabilă a potenţialului economic al ţării noastre, pe baza celor mai noi cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii contemporane, ceea ce ne va permite o apropiere însemnată de ţările avansate din punct de vedere economic. Aceasta determină necesitatea imperioasă de a se găsi soluţii logice şi optime pentru estimarea justă a doi factori importanţi şi anume : a) necesarul de forţă de muncă pe teritoriu, corelat cu resursele de muncă şi b) o justă politică de orientare profesională a tineretului, în concordanţă atît cu interesele diferitelor ramuri şi subramuri ale economiei, cît şi cu aptitudinile şi înclinaţiile acestuia.

După cum se ştie, forţa de muncă formează elementul activ al producţiei, care, cu ajutorul mijloacelor de muncă, modifică obiectele muncii, transformîndu-le în bunuri capabile să satisfacă trebuinţele omeneşti. Forţa de muncă reprezintă elementul subiectiv al producţiei, principala forţă de producţie a societăţii pe toate treptele ei de dezvoltare.

Condiţiile producţiei sînt în acelaşi timp condiţiile reproducţiei. Prin urmare, forţa de muncă fiind principala forţă de producţie, deci condiţia principală a producţiei, reproducţia sa are loc în mod obiectiv.

Reproducţia socialistă lărgită a forţei de muncă reprezintă procesul de înlocuire, refacere şi conservare a forţei de muncă, de creştere permanentă şi în mod planificat a numărului celor ocupaţi, de ridicare a nivelului general de instruire, a nivelului tehnico-profesional şi a nivelului de conştiinţă socială a oamenilor muncii. Ea include de asemenea procesul de repartiţie planificată a forţei de muncă pe ramurile economiei naţionale şi pe teritoriul ţării, corespunzător necesităţilor de dezvoltare a economiei naţionale.

Fără realizarea reproducției forței de muncă, care trebuie să asigure munca vie în cantitatea și sub formele necesare, la nivelul exigențelor impuse de dezvoltarea științei și tehnicii, nu este posibilă înfăptuirea procesului de reproducție socialistă lărgită în ansamblu. Reproducția forței de muncă trebuie înțeleasă ca un proces continuu al întregii vieți omenești. Întreaga perioadă pînă la atingerea vîrstei apte de muncă reprezintă acea parte a procesului de reproducție a forței de muncă care constă în pregătirea omului și instruirea sa pentru viitoarea profesiune.

Procesul de industrializare a fost și este însoțit de dezvoltarea proporțională a diferitelor ramuri ale economiei naționale, de repartizarea mai rațională a forțelor de producție pe întreg teritoriul țării, de atragerea neîncetată a forței de muncă în activități sociale utile, de ridicarea continuă a nivelului de instruire și de pregătire tehnico-profesională a celor ce muncesc.

Lărgirea continuă, pe baza industrializării, a ramurilor producției materiale și a ramurilor sferei neproductive care deservesc populația (transporturi, telecomunicații, gospodărie comunală, învățămînt, cultură, știință, ocrotirea sănătății etc.) a necesitat an de an contingente sporite de forță de muncă salariată ; în medie, acestea au crescut cu aproape un milion în fiecare cincinal, în parte pe seama creșterii naturale a populației, în parte pe seama disponibilului de forță de muncă ce s-a creat în agricultura cooperatistă ca urmare a mecanizării și chimizării acesteia.

Procesul reproducției lărgite a forței de muncă este un proces multilateral, care reflectă diversele schimbări în timp ale forței de muncă, atît sub aspectul cantitativ (număr, structură pe ramuri, grupe sociale, sexe etc.), cît și sub aspect calitativ (nivel de instruire, profil și treaptă de calificare etc.).

Toate aceste laturi ale reproducției socialiste lărgite a forței de muncă, transformările cantitative și calitative care intervin în procesul de producție și care atrag după sine schimbări în structura forței de muncă, în repartiția acesteia și în folosirea ei, impun ca o necesitate imperioasă studierea mai aprofundată a forței de muncă.

Una din principalele metode cu ajutorul căreia se studiază, iar pe baza rezultatelor obținute se planifică reproducția forței de muncă, o constituie *metoda balanțelor*. Balanța forței de muncă constituie unul din elementele importante care stau la baza stabilirii principalelor direcții și ritmuri de dezvoltare a economiei naționale. Ea este instrumentul cu ajutorul căruia se realizează compararea resurselor de muncă cu cerințele dezvoltării forțelor de producție, ale creșterii producției și productivității muncii, indicînd posibilitățile de acoperire a necesarului de forță de muncă, atît pe ansamblul economiei, cît și pe fiecare județ în parte.

Balanța forței de muncă permite caracterizarea resurselor de muncă și utilizarea forței de muncă pe ramuri și subramuri ale economiei și pe sectoare de activitate, pe medii (urban, rural), pe sexe și structură de calificare ; ea sintetizează — sub raport cantitativ și calitativ — modificările ce intervin în ocuparea resurselor de muncă din punctul de vedere al creșterii gradului de ocupare, al repartizării între ramuri și pe teritoriu, al structurii de calificare.

Balanța forței de muncă permite pregătirea și repartizarea rațională a resurselor de muncă existente atît pe ansamblul economiei și pe ramurile acesteia, cît și pe județe și localități, corespunzător cu cerințele țării noastre în prezent și în perspectivă.

Pentru a se putea aprecia importanța deosebită pe care o prezintă balanța forței de muncă în activitatea de orientare școlară și profesională, mă voi referi în continuare la cîteva din principalele elemente de care trebuie să se țină seama la întocmirea balanței forței de muncă pe economie : resursele de muncă (total populație aptă de muncă) pe județ ; evoluția și structura forței de muncă din fiecare județ ; nivelele de dezvoltare a producției materiale în cadrul județului ; nivelele de dezvoltare a sectoarelor de deservire (transporturi, telecomunicații, gospodăria comunală, circulația mărfurilor, activitatea de învățămînt, rețeaua așezămintelor de cultură, ocrotirea sănătății etc.) din cadrul județului ; ritmurile de creștere a productivității muncii preconizate pentru fiecare ramură în parte pentru perioada la care se referă balanța ; numărul de salariați necesar în vederea realizării nivelelor de producție prevăzute și la nivelul productivității muncii planificate, pe structură de calificare ; necesarul de cadre ce trebuie pregătit, pe nivele de calificare, pe meserii și specialități, corespunzător nevoilor economiei naționale în perspectivă.

Pe baza necesarului stabilit prin balanță se determină planurile de școlarizare anuale și de perspectivă. Cunoașterea acestor planuri de școlarizare constituie o necesitate pentru școala generală și pentru liceul de cultură generală în activitatea de îndrumare a absolvenților spre tipurile de instituții școlare care să-i pregătească într-o profesiune corespunzătoare aptitudinilor și capacităților lor ; cu alte cuvinte, planurile de școlarizare permit orientarea elevilor în proporții corespunzătoare către diferitele tipuri de școli.

Tot pe baza balanței forței de muncă se stabilește și numărul de muncitori necalificați ce urmează a fi asigurat prin recrutare organizată, pe țară, ținînd seama atît de posibilitățile de acoperire a necesarului pe plan județean, cît și de posibilitățile de recrutare din județele excedentare pentru unitățile din județele deficitare în forță de muncă.

Pentru întocmirea balanței sînt necesare analize și studii la nivelul județului cu privire la : resursele de muncă existente în perioada de plan pentru care se întocmește balanța ; gradul de ocupare a acestora ; posibilitățile de asigurare cu forța de muncă a unităților economice și social-culturale din județul respectiv ; determinarea resurselor de muncă ce pot fi redistribuite prin recrutare din cooperativele agricole de producție în sectoarele neagricole ; determinarea resurselor de muncă existente în cadrul comunelor necooperativizate, în scopul îndrumării acestora către sectoarele care au nevoie de forță de muncă ; determinarea necesarului de forță de muncă pe unități, centrale industriale etc.

Pe baza acestor studii și analize, oficiile de forță de muncă din cadrul direcțiilor județene pentru probleme de muncă și ocrotiri sociale, în colaborare cu direcțiile județene de statistică, elaborează balanța forței de muncă pe județ, în care se oglindesc resursele de muncă și ocuparea forței de muncă, în strînsă corelare cu indicatorii de dezvoltare economică și social-culturală a județului.

Avînd în vedere locul pe care îl ocupă populația tînără în asigurarea reproducției forței de muncă, ponderea însemnată pe care aceasta o are în resursele de muncă ale țării, precum și problemele complexe care se ridică în legătură cu încadrarea tineretului în diverse activități, se impune și elaborarea unei balanțe speciale, *balanța tineretului*, ca o balanță ajutătoare deosebit de importantă.

În balanța tineretului se oglindesc trei situații speciale în care se poate găsi tineretul : în procesul de instruire sau pregătire profesională ; în procesul muncii în diverse sectoare de activitate ; neocupat.

Balanța tineretului cuprinde două părți principale: în prima parte se cuprind resursele de muncă tinere, adică întreaga populație a țării în vîrstă de 16—25 ani, iar în a doua folosirea tineretului sau, cu alte cuvinte, repartizarea acestuia pe diverse forme de activitate. Partea a doua a balanței trebuie să reflecte cele trei situații principale în care se poate găsi tineretul, amintite mai sus.

Deci partea a doua a balanței va avea trei capitole. În primul capitol se cuprind atît tinerii care sînt încadrați în procesul de instruire, adică elevii liceelor, cît și elevii și studenții din formele de învățămînt care conferă absolventului o pregătire de specialitate, adică aici sînt cuprinse toate formele de învățămînt care au de-a face cu tineri cuprinși între 16—25 ani (elevii școlilor profesionale, ai liceelor de specialitate, studenții). Spre a se evita dublele înregistrări, la acest capitol sînt cuprinși numai elevii și studenții de la cursurile de zi, întrucît cei de la cursurile serale sau fără frecvență se vor găsi în capitolul al doilea, ca ocupați în economia națională.

Pentru ca această balanță să-și sporească eficacitatea practică, tinerii care se găsesc în ultimul an de studii sînt evidențiați distinct, întrucît reprezintă contingentele de tineri care urmează să intre în cîmpul muncii în perioada următoare. Cunoașterea acestei categorii permite organelor în drept să ia măsurile corespunzătoare pentru rațională repartiție a acestora pe locuri de muncă adecvate.

În capitolul al doilea sînt cuprinși tinerii ocupați în cîmpul muncii.

Capitolul al treilea oferă materialul documentar necesar pentru luarea măsurilor corespunzătoare de atragere în cîmpul muncii sau în diverse forme de învățămînt a tinerilor neocupați. Tineretul care nu este ocupat în procesul de învățămînt sau în una din ramurile economiei naționale poate avea situații diferite. O parte o constituie absolvenți ai școlilor generale sau ai liceelor, care n-au reușit să intre în forme superioare de învățămînt. Aceștia se găsesc în întreținerea familiei și se pregătesc pentru a face o nouă încercare în acest sens.

Altă categorie este a celor care au pregătire profesională, dar din diverse motive nu s-au prezentat la locul de muncă sau s-au prezentat și ulterior s-au retras (tinere căsătorite sau cu alte situații).

În cadrul fiecărui capitol, datele sînt defalcate pe sexe, pe medii și pe grupe de vîrstă.

Pe baza acestei balanțe, sau prin corelarea cu balanța care cuprinde toate resursele de muncă, se pot stabili diverse proporții și corelații în folosirea tineretului: raportul dintre populația tînără și totalul resurselor de muncă; proporția în care tineretul este cuprins în diverse activități, în procesul de învățămînt, în cadrul economiei naționale sau în afara acestor activități; raportul dintre tineretul cuprins în diverse forme de învățămînt și totalul tinerilor din grupa de vîrstă specifică formei respective de învățămînt.

Raportînd numărul tinerilor pe fiecare formă de învățămînt la totalul tinerilor cuprinși în învățămînt, obținem proporția repartiției acestora pe diverse forme de învățămînt. În cazul capitolului al doilea, raportînd numărul tinerilor ocupați în economie la totalul populației ocupate, obținem proporția participării tineretului la munca socială. Acest raport poate fi obținut pe ramuri ale economiei și pe principalele grupe de ocupații.

Cuprinderea populației tinere într-o balanță specială este deosebit de utilă pentru activitatea de orientare profesională.

O altă balanță specială, care scoate în evidență de astă dată aspectele calitative ale reproducției forței de muncă, este balanța cadrelor calificate. Această balanță răspunde următoarelor sarcini : stabilește numărul și componențele — pe profesiuni, sexe și grupe de vîrstă — ale cadrelor calificate ; stabilește cum este repartizat și cum se asigură necesarul de cadre pe ramuri și profesiuni și în ce proporții se găsesc acestea față de totalul forței de muncă ; stabilește cum sînt folosite cadrele în funcție de pregătirea și de specialitatea obținută ; stabilește care sînt contingentele de cadre pe structură de calificare care urmează să fie înlocuite în perioadele următoare, ca urmare a pierderilor naturale (pensionari, decese etc.) ; care sînt necesitățile suplimentare de cadre pe profile și nivele de calificare în perspectivă, corelate cu indicatorii dezvoltării economice și social-culturale. Atît necesitățile de cadre cerute de reproducția simplă, cît și cele cerute de reproducția lărgită vor fi evidențiate în balanță pe ramuri ale economiei și pe ramuri ale industriei, pe sexe și structură de calificare, pe județe și pe principalele localități urbane ale acestora, astfel că ea va fi de un real folos pentru activitatea de orientare profesională.

O astfel de balanță nu se poate însă elabora decît în cazul în care există date cu privire la nivelul de instruire a întregii populații. În acest sens, este foarte binevenit recensămîntul cadrelor, efectuat în luna septembrie 1968.

De obicei, cînd vorbim despre orientarea profesională, ne gîndim, pe de o parte, la elevi, cu însușirile și posibilitățile lor fizice și psihice, pe de altă parte, la cerințele profesiunii. Trebuie însă să lărgim puțin cadrul problemei. Ne interesează în orientarea profesională găsirea căilor pentru folosirea cît mai rațională a resurselor de muncă de care dispune țara. Cunoașterea exactă a acestor resurse, atît pe ansamblu, cît și pe fiecare județ în parte, precum și cunoașterea necesităților de forță de muncă pe structură de calificare în fiecare ramură a economiei, pe ramuri ale industriei și ale altor sectoare de activitate este posibilă — după cum am încercat să arătăm — cu ajutorul balanțelor.

Sarcina elaborării balanței forței de muncă la nivel central revine Ministerului Muncii, care o realizează în colaborare cu Comitetul de Stat al Planificării și cu Direcția Centrală de Statistică.

Se pune, firește, problema în ce fel, în ce mod concret, balanța forței de muncă poate fi folosită ca un instrument indispensabil în activitatea de orientare școlară și profesională. Urmează să se stabilească o modalitate de transmitere a datelor din balanță necesare orientării școlare și profesionale către inspectoratele școlare și conducerile școlilor. În primul rînd, vor trebui cunoscute din vreme planurile de școlarizare în școlile din sistemul învățămîntului profesional și tehnic. Va fi necesară o legătură strînsă între organele Ministerului Învățămîntului interesate în orientarea profesională și Oficiul județean de forță de muncă. Oficiile de forță de muncă din fiecare județ pot furniza școlilor informații cu privire la principalele orientări în dezvoltarea economică și social-culturală a județului și, corelat cu aceasta, cu privire la necesitățile de cadre pentru nevoile curente și de perspectivă ale diverselor ramuri.

Balanța forței de muncă va scoate în evidență necesitatea unei anumite repartizări la studii ulterioare sau forme de activitate organizată pentru absolvenții școlilor generale sau ai liceelor de cultură generală. Această repartizare trebuie să se facă ținîndu-se seama de proporția diferitelor categorii de cadre în ansamblul economiei. În tabelul de mai jos prezentăm situația existentă la 31 decembrie 1968.

	TOTAL		BĂRBAȚI		FEMEI	
	Mii	Procente	Mii	Procente	Mii	Procente
Total salariați:	4662,3	100,0	3276,4	100,0	1385,9	100,0
— muncitori	3376,2	72,4	2569,9	78,4	806,3	58,2
— ingineri tehnicieni, personal de specialitate	791,3	17,0	449,8	13,7	341,5	24,6
— funcționari	338,8	7,3	158,8	4,9	180,0	13,0
— personal de serviciu	70,7	1,5	15,6	0,5	55,1	4,0
— personal de pază și pompieri	85,3	1,8	82,3	2,5	3,0	0,2

(Notă : Cifrele sînt luate din *Anuarul statistic al Republicii Socialiste România pe 1969*, p. 132).

După cum rezultă din acest tabel, cea mai mare pondere din totalul salariaților o au muncitorii. Deci, cea mai mare parte a tineretului trebuie să fie absorbită în rîndul acestei categorii de salariați. Se constată însă că cea mai mare parte a absolvenților școlii generale se orientează spre continuarea studiilor de liceu, în timp ce necesitățile economiei impun ca cea mai mare parte a acestora să se îndrepte spre școli profesionale și ucenicie la locul de muncă. Dintre cei care se îndreaptă spre școli profesionale, majoritatea se îndreaptă spre școli cu profil de construcții de mașini sau energetic și foarte puțini spre meseriile specifice metalurgiei, construcțiilor sau anumitor sectoare ale industriei ușoare. Așa se explică faptul că, în timp ce la unele școli avem o mare aglomerare de candidați la concursul de admitere, altele rămîn cu planul de școlarizare nerealizat, chiar în condițiile repetării concursului de admitere.

Cunoscînd profilul școlilor din județ și planul lor de școlarizare, inclusiv locurile privind ucenicia la locul de muncă, școlile generale vor trebui să desfășoare o intensă muncă educativă, pentru a îndruma elevii într-o proporție rațională, în funcție de calitățile și însușirile lor, spre școlile respective.

O problemă asemănătoare se pune și pentru absolvenții de liceu. Se depun eforturi pentru ca toți absolvenții să fie orientați spre studii superioare. Acest fapt este pozitiv, dar absolvenții trebuie să fie pregătiți și pentru alternativa altui drum în viață. Nu trebuie să pierdem din vedere că numai aproximativ 1/3 din absolvenții liceelor de cultură generală pot să intre în învățămîntul superior, iar cînd liceele de specialitate vor începe să dea absolvenți, această proporție se va micșora. Circa 15% din aceștia vor putea urma școli de specializare postliceale. Majoritatea, însă, va trebui să intre direct în producție și să se califice prin formele de pregătire organizate în întreprinderi. Iată, deci, în ce sens trebuie orientat efortul educativ în vederea orientării absolvenților de liceu.

În centrele județene vor lua ființă oficii de orientare profesională, iar școlile vor avea atunci posibilitatea să obțină asistență de specialitate din partea acestora.

Inspectoratele școlare, conlucrînd strîns cu oficiile de forță de muncă, trebuie să fie în posesia următoarelor date : numărul de absolvenți ai școlii generale din promoția curentă de pe raza județului ; numărul de locuri prevăzut în planul de școlarizare al școlilor postgenerale din raza județului, inclusiv numărul locurilor prevăzute pentru ucenicia la locul de muncă ; numărul probabil al absolvenților

din anul precedent care vor candida împreună cu absolvenţii din promoţia curentă la concursurile de admitere ; proporţia în care, în mod curent, şcolile primesc candidaţi şi din alte judeţe şi proporţia în care absolvenţii din judeţul respectiv pleacă să candideze la şcoli din alte judeţe.

Pe baza acestor date, trebuie să se stabilească în ce măsură absolvenţii din promoţia curentă pot fi cuprinşi în diferitele tipuri de şcoli postgenerale (şcoli profesionale, licee, licee de specialitate, ucenicie), fie în raza judeţului, fie în şcoli din alte judeţe. Aceste situaţii trebuie făcute însă, pe cît posibil, înainte de închiderea anului şcolar. Şcolile să ducă o asemenea muncă de educaţie cu elevii clasei a VIII-a, încît pînă la încheierea anului şcolar să fie cunoscute intenţiile viitorilor absolvenţi cu privire la alegerea şcolilor la care doresc să candideze pentru concursul de admitere şi să comunice inspectoratului şcolar cifrele respective. Din centralizarea datelor primite de la şcoli, inspectoratele pot să aprecieze dacă unele şcoli vor fi supraaglomerate cu înscrieri, iar altele vor avea lipsă de candidaţi şi să informeze şcolile asupra măsurilor ce mai pot fi luate penru a evita o asemenea situaţie.

Pentru ca şcolile generale să cunoască tipurile de şcoli care primesc absolvenţi ai clasei a VIII-a, existente în judeţ, este recomandabil ca inspectoratele şcolare să solicite din vreme acestor şcoli prospecte privind profilul şi condiţiile de admitere, pe care să le difuzeze la toate şcolile generale din judeţ o dată cu cifrele de şcolarizare, respectiv cu numărul locurilor în anul I, la fiecare din ele.

Cu privire la absolvenţii de liceu, este necesar să se colaboreze cu oficiile de forţă de muncă, pentru a se cunoaşte posibilităţile de plasare a acelora care nu au reuşit la concursul de admitere în facultăţi sau în şcoli tehnice de specializare postliceale.

Privită prin prisma rolului ei în orientarea profesională şi în elaborarea unor planuri de şcolarizare care să corespundă nevoilor reale de cadre calificate ale economiei, balanţa forţei de muncă devine instrumentul cu ajutorul căruia va trebui să se realizeze o mai raţională utilizare a resurselor de muncă pe teritoriu, pregătirea acestora în concordanţă cu nevoile reale de forţă de muncă ale economiei, atît la nivelul judeţului, cît şi pe ansamblu, cuprinderea în proporţie sporită a tineretului în şcoli şi în munca productivă, în raport cu aptitudinile şi capacităţile sale şi ţinînd seama de interesele societăţii.

БАЛАНС ТРУДОВОЙ СИЛЫ И ЕГО РОЛЬ В ПРОФОРИЕНТАЦИИ

(Резюме)

Профессиональная ориентация не может быть лимитирована изучением индивидуума с его способностями и интересами, с одной стороны, и требований разных профессий, с другой стороны, и согласованием этих двух реальностей. Надо также изучить спрос трудовой силы в разных отраслях народного хозяйства и их распространение в зависимости от географических, профессиональных и квалификационных факторов. Для точного выявления трудовых резервов, как в национальном масштабе, так и по районам, а также для узучения спроса трудовой силы по квалификационным структурам в каждой отрасли производственной деятельности, используется как инструмент баланс трудовой силы. Этот баланс становится научным инструментом, необходимым в осуществлении эффективной профессиональной ориентации, реализующей согласование требований экономического и социального развития страны с полным удовлетворением в работе.

LA BALANCE DE LA FORCE DE TRAVAIL ET SON RÔLE DANS L'ORIENTATION SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

(Résumé)

L'orientation professionnelle ne peut pas être limitée à la connaissance, d'une part de l'individu avec ses aptitudes et ses intérêts, et d'autre part des exigences des différentes professions et de la mise en accord de ces deus réalités. Il est encore nécessaire de connaître les besoins de force de travail des diverses branches et sousbranches de l'économie nationale et la répartition de ces demandes sur le territoire, sur les professions et les niveaux de qualification. Pour la connaissance la plus exacte des ressources de travail, tant par total, sur le pays, que sur chacun district, comme aussi pour connaître les nécessités de force de travail sur structure de qualification dans chaque branche de l'économie, dans les branches de l.industrie et dans d.autres secteurs d'activité, on utilise comme instrument la balance des forces de travail. La balance des forces de travail devient l'instrument scientifique indispensable à la réalisation d'une orientation professionnelle scientifique et efficiente, qui met en concordance les exigences du progrès économique et social du pays avec la satisfaction entière dans le travail, issue du choix juste de la profession.

THE BALANCE OF LABOUR AND ITS ROLE IN THE VOCATIONAL COUNCILING

(Abstract)

The vocational counciling cannot be restricted to knowledge, on one hand, of the individual with his abilities and motives and, on the other hand, of the requirements of various professions and their mutual agreement. It is also necessary to know the need of labour in different branches and subbranches of our national economy and their distribution, on the territory, according to professions and levels of qualification. In order to know better the labour resources both on the country level and in each county, as well as for knowing the needs of labour in each branch of economy, branches of industry and other departments, we use the balance of labour as instrument. Th balance of labour becomes the scientific instrument indispensable in achieving a scientific and efficient vocational counciling which makes the requirements of economic and social advancement of the country agree to the full satisfaction in work, sprung out from the good choice of profession.

LOGICA PEDAGOGICĂ ŞI PERFECŢIONAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

Prof. ION ORGHIDAN
cercetător ştiinţific principal la Institutul de ştiinţe pedagogice

În profilul social-cultural al veacului nostru — veacul ştiinţei şi tehnicii revoluţionare — orientarea umanistă reprezintă o trăsătură de o pregnanţă impresionantă. Aparent contradictorie faţă de conţinutul predominant ştiinţific al epocii, ea îşi găseşte chipul în puternica străduinţă spre progres social şi formare activă a personalităţii umane, operă de mari proporţii, acoperind întinse arii şi avîndu-şi izvorul în procesul revoluţionar socialist.

Procesul revoluţionar social de mari dimensiuni istorice — ce caracterizează veacul nostru — şi desfăşurarea revoluţiei ştiinţifice şi tehnice mondiale — aflată în raport de determinare şi corelare cu acest proces — au făcut ca ştiinţa să constituie azi un „accelerator al istoriei". Devenită forţă nemijlocită de producţie[1] caracteristică pusă în lumină cu anticipaţie de K. Marx în *Grundrisse der Kritik der politischen Oekonomie* (1859) şi realizîndu-se deci în strîns raport cu dezvoltarea relaţiilor de producţie, în structura ştiinţei şi tehnicii au apărut elemente noi de complexă valenţă. Acestea sînt : cercetarea de noi domenii ale realităţii (nuclear, cosmic etc.) ; apariţia de noi ştiinţe (cibernetica, informatica, biofizica, biologia moleculară etc.) ; revoluţionarea tehnicii de producţie prin introducerea automatizării ; înaltul nivel de teoretizare şi tehnicizare (îmbinarea cercetării fundamentale cu cea aplicativă ş.a.) ; revoluţionarea tehnicii comunicaţiilor ; reprofilarea profesiilor; accelerarea exponenţială a ritmului de dezvoltare. În aproximativ un deceniu s-a dublat volumul cunoştinţelor ştiinţifice şi a scăzut masiv timpul necesar aplicării invenţiilor în industrie ; s-a restructurat metodologia de cercetare (transferul interdisciplinar de metode, matematizare şi logicizare, experimentarea de tip industrial etc.) ; a fost ştiinţifizată producţia şi tehnicizată cercetarea ştiinţifică (construirea şi folosirea a diverse maşini electronice care lucrează pe bază de scheme logice simbolizate matematic, corespunzătoare aparatului logic-metodologic al ştiinţei respective etc.) ; a crescut preponderenţa muncii ştiinţifice colective ş.a.

---

[1] v.I. Bernal, *Ştiinţa în istoria societăţii*, Ed. politică, Bucureşti, 1964 ; *Ştiinţa forţă de producţie*, Ed. politică, 1964 ; Valter Roman, *Revoluţia industrială şi dezvoltarea societăţii*, Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1965.

Toate acestea implică dezvoltarea deosebită a cercetării științifice și se observă astăzi, pe plan mondial și național, o creștere remarcabilă a rolului acestei cercetări [2]. „Cercetarea științifică — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — este unul din principalele domenii de manifestare a geniului fiecărui popor, a gîndirii și capacității sale creatoare, iar poporul nostru a dovedit cu prisosință calitățile cu care este înzestrat, forța, talentul și capacitatea de a făuri mari valori științifice și culturale" [3].

Dezvoltarea fără precedent a științei și înaltul nivel al cercetării științifice au făcut necesară apariția une discipline noi, *știința despre știință* (Science of science) — obiectul ei constituindu-l știința însăși, cu structura, cu funcțiile și aparatul ei logic-metodologic, care sînt analizate din variate puncte de vedere : filozofic, epistemologic, logic, psihologic, sociologic, economic [4] etc. Ca ramură a acestei discipline a luat naștere *logica științei* — ea studiind structura cunoașterii și cercetării științifice, funcțiile și sistemul metodologic folosit. Termenul a fost folosit pentru prima dată de P. W. Bridgman [5], în 1927, și de atunci în acest domeniu au adus contribuții oameni de știință ca : Bertrand Russell, Kedrov, Tarski, Markov, Kopnin, Ovcinikov, Carnap, Wittgenstein, Gusdorf, Taton ș.a. În țara noastră menționăm aportul adus de prof. Joja, Moisil, Sergescu, Mihoc, Onicescu, Mărgineanu, Theodorescu, Dumitriu, Mihăilescu, Posescu, Enescu ș.a. Logica științei a dus la constituirea domeniilor de mari perspective ale logicii științelor particulare și contribuie la progresul științei și al realizărilor ei practice, în special la construirea mașinilor electronice de calcul și aplicațiilor cibernetice, care se bazează tocmai pe scheme logice formalizate matematic, anume alcătuite și corespunzătoare aparatului logic-metodologic al științelor respective.

Ca logică a unei discipline particulare, *logica pedagogică* este logica cunoașterii, cercetării și conducerii științifice a fenomenului educativ ce constituie obiectul pedagogiei, al științei despre acest aspect fundamental al realității sociale. Ea analizează structura științei educației din punct de vedere epistemologic, logic și metodologic ; studiază conceptele fundamentale, legile, metodele, procedeele etc., ce alcătuiesc sistemul logic-metodologic al pedagogiei și caracterul ei de știință ; epistemologia și logica tipurilor de experiență pedagogică, valoarea euristică și operațională a practicii ; axiomatizarea matematică în pedagogie ; valențele gnoseologice ale coordonatelor structural-sincronic și dinamic-diacronic în cercetarea fenomenului educativ ș.a În acest domeniu al logicii pedagogice, prima jumătate a veacului nostru a adus contribuții însemnate pe plan internațional și național. În acest sens pot fi amintiți : Makarenko, Nobl, Pallat, Alexeev, Sadovski, Zankov, Gusdorf, Berger, Hubert, Dottrens, Mialaret,

---

[2] Au luat naștere numeroase institute consacrate cercetării științifice, putîndu-se aminti în acest sens: Academia de științe a U.R.S.S., Centre national de la recherche scientifique, Franța ; Departament of Scientific and Industrial Research, Anglia ; Max Plank Gesellschaft, R.F.G. ; National Science Foundation, S.U.A. etc. La noi în țară există un puternic sistem de institute de cercetare științifică : institute ale Academiei, departamentale, industriale și a fost organizat Consiliul național al cercetării științifice, avînd ca scop îndrumarea și coordonarea activității științifice.

[3] Nicolae Ceaușescu, *România pe drumul dezvoltării construcției socialiste*, vol. I., Editura politică, București, 1969, p. 227.

[4] În cadrul acestei problematici s-au ținut congrese și simpozioane internaționale, ca cele de la Paris, în 1935, unde s-a hotărît elaborarea unei Enciclopedii a științei unitare de către un comitet format din Ch. W. Morris, R. Carnap, C. Neurath, H. Reichenbach, Ph. Frank ; congresele și simpozioanele de la Standford (California) 1960, Ierusalim 1964, Moscova 1966, Amsterdam 1967. Viitorul congres internațional se va ține în 1971 la București.

[5] v.P. W. Bridgman, *The Logic of Modern Physics*, 1927.

Kotarbinski, Suchodolski, Planchard ş.a.[6]. Gîndirea pedagogică românească s-a remarcat printr-un valoros aport. Cercetările prof. G. G. Antonescu, I. C. Petrescu, V. Ghidionescu, I. Găvănescu ş.a. au fost continuate astăzi prin însemnate contribuţii la nivelul ştiinţei mondiale. Astfel, referitor la aspectul istoric al problematicii ştiinţei educaţiei şi la logica pedagogică amintim contribuţia prof. Şt. Bîrsănescu[7], Stanciu Stoian ş.a., iar în ce priveşte logica pedagogică şi logica didactică menţionăm realizările prof. Stanciu Stoian, D. Todoran, I. Gabrea, A. Manolache, G. Văideanu, I. Berca, N. Apostolescu, Gh. T. Dumitrescu, Gh. Zapan, P. Apostol şi alţi cercetători, ca V. Bunescu, I. Stanciu ş.a.[8].

Studiile de *logică pedagogică* pun într-o puternică lumină şi dau o argumentare temeinică caracterului de ştiinţă al pedagogiei, văzută în specificul şi caracterul ei legic nereductibil la nici o altă disciplină, şi confirmă tot mai mult valoarea concepţiei materialist-dialectice şi istorice arătînd caracterul social al gîndirii şi caracterul obiectiv a schemelor şi modelelor logice, validînd teza lui Lenin că „logica nu este ştiinţa formelor exterioare ale gîndirii", ci ea exprimă „legile de dezvoltare a întregului conţinut concret al lumii şi al cunoaşterii acesteia"[9].

Logica pedagogică — această nouă ramură a ştiinţei educaţiei — are o mare însemnătate, datorită faptului că prin fundamentarea ştiinţifică a pedagogiei ca ştiinţă, prin evidenţierea logicii interne a acestei ştiinţe, este în măsură să aducă o contribuţie deosebită la însăşi desfăşurarea revoluţiei pedagogice, proces de mare amploare pe plan mondial, îndeosebi în ţările socialiste aflate în primele rînduri în lupta pentru progresul omenirii.

Revoluţia pedagogică[10] are drept conţinut perfecţionarea educaţiei şi învăţămîntului, perfecţionare concretizată într-un complex de fenomene de adîncă semnificaţie şi rezonanţă ca: intensificarea şi amploarea reformelor de organizare a învăţămîntului; activitatea intensă de modernizare a mijloacelor şi metodelor de învăţămînt; considerarea învăţămîntului ca „instituţie productivă",

---

[6] Vezi A. S. Makarenko, *Opere pedagogice alese*, vol. I—II, Bucureşti, E.S.D.P., 1951; H. Nobl, L. Pallat, *Handbuch der Pädagogik*, 1933; M. N. Alexeev, *Logica cercetării ştiinţifice*, în „*Probleme de filozofie*" nr. 11/1962; L. V. Zankov, *Despre obiectul şi metodele de cercetare ale didacticii*, E.D.P., 1963; G. Gusdorf, *Pourquoi des professeurs?* Paris, 1965; G. Berger, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, 1962; R. Hubert, *Traité de pédagogie générale*, Paris, 1946; R. Dottrens, *Instituteurs hier, éducateurs demain*, Bruxelles, 1966; G. Mialaret, *Nouvelle pédagogie scientifique*, Paris, 1966; T. Kotarbiński, *Principes de bon travail*, Cracovia, 1948; G. Landsheere, *Introduction à la recherche pédagogique*, Paris, 1964; E. Planchard, *Le recherche en pédagogie*, Paris, 1967 ş.a.

[7] Vezi St. Bîrsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă*, Iaşi, 1936; *Specificul cercetării ştiinţifice în pedagogie* „Revista de pedagogie" nr. 1/1968; *Tendinţele de dezvoltare a pedagogiei şi a problematicii ei*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1967 ş.a.

[8] Stanciu Stoian, *Cercetarea pedagogică*, Ed. politică, 1969; *Logica pedagogică şi logica pedologică*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1964; *Sistemul metodelor de cercetare în pedagogie*, „Revista de filozofie" nr. 2/1965, ş.a.; D. Todoran, *Introducere în pedagogie*, Bucureşti, 1946; *Cercetarea pedagogică şi modernizarea învăţămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1969; *Dimensiunile educaţiei şi sfera de cercetare a pedagogiei*, „Revista de pedagogie" nr. 10/966 ş.a.; I. Gabrea, *Şcoala creatoare*, Bucureşti, 1932; A. Manolache, *Libertatea şi autoritatea în educaţie*, Bucureşti, 1947 ş.a.; G. Văideanu, *Privire asupra pedagogiei contemporane româneşti*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1969; *Cercetarea pedagogică şi dezvoltarea învăţămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1968 ş.a. I. Berca, *Probleme psiho-pedagogice ale modernizării învăţămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1966; *Instruirea programată* (în colab. V. Bunescu, E. Novicicov), EDP., 1967 ş.a.: N. Apostolescu, *Probleme de bază ale structurii pedagogiei ca ştiinţă*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1967 ş.a.; Gh. T. Dumitrescu *Metode matematice şi statistice în pedagogie*, EDP, 1969; Gh. Zapan, *Cibernetica pedagogică*, „Revista de pedagogie", 7—8/969 ş.a.; P. Apostol, *Educaţia şi pedagogia în perspectiva operaţională*; E.D.P., 1969.

[9] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 38, Ed. politică, Bucureşti, 1959, p. 81.

[10] Denumirea şi semnificaţia fenomenului în acest sens au o arie de folosire internaţională. Vezi, de exemplu, P. Vaast, *„Vers une deuxième révolution pédagogique"*, „L'éducation nouvelle" nr. 804/960.

planificarea și includerea lui în planul de dezvoltare a economiei naționale [11]; mărirea substanțială a fondurilor bugetare destinate educației, „investiția în om" — termen pus în circulație de I. Servan-Schreiber — fiind văzută ca esențială; creșterea masivă a populației școlare [12] și ridicarea ponderii instruirii post-școlare; organizarea învățămîntului post-universitar și necesitatea înfăptuirii educației permanente; „explozia timpului liber" și trebuința imperioasă a introducerii unui sistem educativ corespunzător ș.a. Revoluția pedagogică este de natură să contribuie — datorită importanței ei deosebite — la zămislirea posibilă a unei „noi civilizații" și a unei „noi umanități" [13].

În țara noastră, forța motrice a progresului necontenit al școlii o constituie cerințele de dezvoltare ale societății noastre, marile realizări în construcția socialismului. În cadrul revoluției culturale se desfășoară o perfecționare de mari proporții a învățămîntului. Ea cuprinde atît structura — ca mărirea duratei învățămîntului obligator, extinderea și diversificarea învățămîntului mediu, dezvoltarea învățămîntului profesional, extinderea învățămîntului seral și fără frecvență, dezvoltarea învățămîntului superior și a celui post-universitar — cît și modernizarea procesului instructiv-educativ la nivel mondial, în conținut, mijloace și metode [14]. Învățămîntul cunoaște un ritm de dezvoltare deosebit de intens și o cuprinzătoare amplitudine de profil. Fondurile pentru învățămînt au crescut în 1969 la aproape 9 miliarde și aproximativ 200 000 de cadre didactice îndrumează o impresionantă masă școlară în proporție de un elev sau student la fiecare patru locuitori [15].

Perfecționarea educației și învățămîntului include cu necesitate rezolvarea celor două mari probleme educative ale timpului: decalajul dintre școală și viață și elaborarea unei pedagogii prospective. Ele sînt consecințe ale accelerării dezvoltării sociale, accelerare pusă în lumină de-a lungul istoriei și formulată sub aspect legic de Marx și Engels.

Decalajul dintre școală și viață pune școlii probleme de mare complexitate și adîncime prin cele două aspecte principale pe care le ridică: a) discrepanța între imensul volum de cunoștințe și puterea de asimilare umană; b) diferența între accentuarea ritmului de dezvoltare somato-psihică [16] a speciei umane, în funcție de continua îmbunătățire a condițiilor de viață și ritmul integrării sociale, în strîns context de referință, cu crescînda complicare a raporturilor sociale.

Elaborarea unei pedagogii prospective — cea de-a doua mare problemă a timpului nostru — este cerută în mod necesar de însăși existența decalajului dintre școală și viață și impune — în condițiile marii instabilități sociale și „exploziei informațiilor" — o „rezolvare în funcție de viitor" vizînd pregătirea tineretului în lumina anticipării realităților în care el va lucra peste un interval de 15—25 de ani.

---

[11] Prima conferință internațională pentru planificarea educației s-a ținut în august 1968 la Paris, în cadrul UNESCO. La ea a participat și țara noastră, aducînd importante contribuții. Printre aceste contribuții amintim propunerea — acceptată de conferință — ca planificarea învățămîntului să fie inclusă în planul de dezvoltare a economiei naționale.

[12] Datorită caracterului extrem de intensiv al creșterii populației școlare, i s-a dat denumirea de „explozie școlară" (v.L. Cros, *L'explosion scolaire*, Paris, 1962; *The Education Explosion*, London, 1965).

[13] v.St. Bîrsănescu, *Tendințele de dezvoltare a pedagogiei și a problematicii ei*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1967, p. 3.

[14] v.Miron Constantinescu, *Operativitate și consecvență în aplicarea măsurilor privind perfecționarea învățămîntului*, „Scînteia" nr. 8177/1969.

[15] v.Ion T. Radu, *Școala românească în ultimul sfert de veac*, „Almanahul educației", 1970, Institutul de științe pedagogice, p. 7—14.

[16] v. Șt. Milcu, *Genetica și pedagogia*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1966, p. 9; P. Apostol, *Educația și pedagogia în perspectivă operațională*, E.D.P., București, 1969, p. 48.

Perfecționarea educației și învățămîntului — alcătuind conținutul revoluției pedagogice — a pus în lumină faptul însemnat al accentuatei sporiri a rolului educației și învățămîntului [17]. Consecință a accelerării dezvoltării sociale, creșterea rolului educației și învățămîntului a confirmat adevărul esențial arătat de V. I. Lenin că în epoci revoluționare învățămîntul devine instrument de revoluționare a vieții sociale și a personalității [18].

Rolul de mare însemnătate al școlii în societatea noastră a fost evidențiat în dese rînduri în documentele de seamă ale Partidului Comunist Român, care au arătat că școala aduce un aport valoros în „ridicarea gradului de civilizație și cultură al întregului nostru popor [19], că ea este „principalul izvor de cultură și factor de civilizație" [20].

Perfecționarea educației și învățămîntului [21], prin realizarea unei optici și dimensiuni pedagogice noi, pune pe prim plan însemnătatea *logicii pedagogice*. În adevăr, logica pedagogică — prin analizarea esenței și specificului pedagogiei ca știință a educației, prin studierea logicii interne a acestei științe — este în măsură să dea fundamentarea științifică acestei perfecționări și să asigure eficiența procesului instructiv-educativ. Considerăm că ea o poate face prin temeinica armătură la nivelul științei contemporane dată următoarelor date fundamentale: 1) elementelor constitutive ale perfecționării; 2) coordonatelor sale de bază și 3) aspectelor esențiale ale perfecționării procesului instructiv-educativ.

1. Astfel, în cadrul sistemului de referință al *logicii pedagogice* pot fi analizate și pot dobîndi o aprofundată întemeiere științifică — ce le asigură eficiența — elementele constitutive, cerințele noi ale activității de perfecționare privind atît educația, cît și învățămîntul cum sînt: educația multilaterală cu mare valoare formativă, operațională; gîndirea logică, euristică, flexibilă, explicativă, analogică și integrativă [22]; atitudinea activă, operativă; interesul viu și motivația puternică; inițiativa, creativitatea, munca independentă; simțul responsabilității; decizia și rapiditatea; stăpînirea tehnicilor de muncă intelectuală [23]; restructurarea planurilor și programelor de învățămînt; cunoașterea și stăpînirea procesului de învățare; folosirea metodelor și tehnicilor moderne de învățămînt (mijloacele audio-vizuale, învățămîntul programat [24] etc.); organizarea influențelor educative;

[17] v. Miron Constantinescu, P. Vîlcu, *Acțiuni internaționale însemnate în domeniul învățămîntului și educației*, „Revista de pedagogie" nr. 8/1963. Studiul expune și analizează lucrările Conferinței internaționale de educație publică și Reuniunii biroului internațional de educație (BIE) ținute la Geneva, în luna iulie 1968. Delegația țării noastre a adus valoroase contribuții în cadrul acestor conferințe internaționale care au evidențiat rolul de seamă al învățămîntului în societatea contemporană.

[18] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 33, E.S.P.L.P., București, 1937, p. 472.

[19] *Tezele C.C. al P.C.R. pentru cel de-al X-lea Congres al P.C.R.*, Ed. politică, București, 1969, p. 35.

[20] *Congresul al IX-lea al P.C.R.*, Ed. politică, București, 1965, p. 62.

[21] v. Traian Pop, *Școala românească într-o nouă etapă a dezvoltării sale*, „Almanahul educației", 1969, Institutul de științe pedagogice, p. 6—7.

[22] Al. Roșca (sub red.), *Creativitate, modele, programare*, Ed. științifică, 1967; Ursula Șchiopu, *Dezvoltarea operativității gîndirii copilului*, Ed. științifică, 1966; E. Constantinescu, *Învățămîntul formativ și sensul lui contemporan*, „Revista de pedagogie", 3/1968 ș.a.

[23] G. Văideanu, *Cultura estetică școlară*, EDP, 1967; P. Popescu-Neveanu, *Personalitatea și cunoașterea ei*, Ed. Militară, 1969; I. Stanciu, *Personalitatea educatorului*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1968; A. Vasilescu, *Formarea unui ideal de viață la adolescenți* (în colab. P. Bărbulescu, A. Cazacu) „Revista de pedagogie" nr. 4/1965; V. Filipescu, *Idealul educației în problematica științei educației*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1968; I. Orghidan, *Dialectica motivației în procesul instructiv-educativ*, „Colocvii", nr. 6/1969 ș.a.

[24] Traian Pop (sub red.), *Sistemul experimental de predare cu profesori la clasele I—IV*, EDP, 1968; Stanciu Stoian (sub red.), *Modernizarea învățămîntului la clasele I—IV*, EDP, 1968; E. Blideanu, *Corelația dintre învățămîntul general și celelalte grade de învățămînt*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1968; A. Chircev, *Didactica experimentală în învățămîntul seral*, EDP, 1967; V. Bunescu, *Școala în plin proces de modernizare*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1969; I. Cerghit, *Lecția în condițiile folosirii tehnicilor audio-vizuale*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1968; E. Dimitriu, *Considerații cu privire la analiza operațională a acțiunii educaționale*, „Revista de pedagogie", 10/1969 ș.a.

dezvoltarea metodologiei cercetării pedagogice ; îmbunătățirea logic-metodologică a procesului de învățămînt în vederea selectării și asimilării creatoare a imensului bagaj de cunoștințe, spre a se putea asigura formarea corespunzătoare intelectuală și morală a tineretului [25] etc.

2. De asemenea, *logica pedagogică* aduce o prețioasă contribuție, prin analiza și întemeierea științifică a următoarelor coordonate fundamentale ale perfecționării educației și învățămîntului și prin fixarea acestei perfecționări în sistemul lor de eficiență :

— Situarea în unghiul de incidență al pedagogiei prospective, cu temeinica ei fundamentare filozofică și mare valență de anticipare. În adevăr, înfăptuirea perfecționării educației și învățămîntului, în condițiile epocii noastre de rapide transformări sociale, de mare decalaj între școală și viață și de stringente cerințe ale încadrării sociale a tineretului [26] nu este posibilă fără considerarea unui amplu sistem de referință educativ-prospectiv. Pe plan internațional și național, orientarea prospectivă constituie o trăsătură de bază a pedagogiei contemporane și este obiectul unor preocupări de arie mondială. S-au înființat institute speciale în acest scop cum sînt : Hudson Institut (S.U.A.), Institut für Zukunftfragen (Viena), Centre international de prospection (Paris) etc. Planificarea educației pe cuprinzătoare intervale de timp — element caracteristic de bază al politicii științifice a țărilor ce construiesc socialismul — a fost adoptată și de alte țări și constituie un obiectiv de seamă în cadrul U.N.E.S.C.O., care a înființat în 1963 un Institut internațional de planificare a educației.

Necesitatea orientării prospective [27] pentru realizarea perfecționării educației și învățămîntului a evidențiat legătura de existență care este prezentă între pedagogie și filozofie. Considerăm că această legătură nu reprezintă numai un raport interdisciplinar, ci constituie o relație organică, de esență, constitutivă însuși obiectului științei educației, deoarece pedagogia implică în totalitate și frontal căile formării omului, adică destinul său. Strînsul raport dintre pedagogie și filozofie constituie un element esențial al pedagogiei socialiste, fundamentată pe concepția științifică materialist-dialectică și istorică despre lume și viață. Punerea în lumină a acestui raport a devenit pregnantă și în alte țări, o mulțime de studii apărînd pe această tematică [28].

— *Logica pedagogică* aduce o temeinică contribuție și celei de-a doua coordonate de bază a perfecționării educației și învățămîntului, și anume la

---

[25] v.M. Giurgea, *Dinamica procesului de învățămînt și orientările actuale ale didacticii*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1968; M. Vișan, *Procesul constituirii didacticii actuale*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1968; P. Golu, M. Golu, *Probleme psihologice ale învățării*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1968; R. Dăscălescu, *Experiență și experiment în cercetarea pedagogică*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1969 ; D. Muster, *Colectivul de experimentare*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1969.

[26] v.Miron Constantinescu, *Probleme ale integrării sociale a tineretului în România*, în *„Integrarea socială a tineretului în România"*, sub red. Miron Constantinescu, Ed. științifică, 1969 ; *Cercetări sociologice contemporane*, sub red. M. Constantinescu, Ed. științifică, 1967.

[27] R. Dottrens *(Vers une pédagogie prospective*, Paris-Neuchâtel, 1961) o consideră ca o revoluție copernicianâ în educație.

[28] v.B. Suchodolski, *La pédagogie et les grands courents philosophiques*, Paris, 1960; Kingley Price, *Education and Philosophical Tougt*, Boston, 1965; Marc André Bloch, *Philosophie de l'éducation*, Paris, 1966 ; I. S. Brubacher, *Modern Philosophers and Education*, Chicago, 1965 ; L. Goldman. *Science humaine et philosophie*, Paris, 1966 ; H. Broudy, A. Building, *Philosophy of Education*, Englewood Cliffs, New York, 1962; B. Courcoul, *Necessité d'une pédagogie nouvelle*, „Cahiers pédagogiques" nr. 60/1966.

fixarea și la înfăptuirea unui ideal educativ. Fără să putem dezvolta aici o temă ce ar depăși obiectivul acestui studiu, subliniem doar că logica pedagogică oferă acestei probleme o argumentare de larg orizont și de deosebită profunzime, evidențiind atît relația idealului educativ cu prima coordonată, cît și esența lui [29], specificul [30] și autonomia lui funcțională. [31]

— Un însemnat aport de fundamentare științifică aduce *logica pedagogică* unei alte coordonate a perfecționării educației și învățămîntului, coordonată reprezentată prin concretizarea idealului educativ în structuri educative și de învățămînt de mare cuprindere și capacitate polivalentă și operativă la ritmul accentuat al dezvoltării sociale. Punînd în lumină specificul și legitatea fenomenului educativ, logica pedagogică deschide perspective de mare adîncime și rezonanță : acelea ale analizei și fundamentării raporturilor de logică dialectică între structura unui anumit tip de cultură, obiectivat în structura instituțiilor sale social-culturale și structura personalității umane, a formării omului și destinului său. De largi implicații sociologice, această coordonată implică total raportul dintre educație și cultură, dintre om și mediul său de viață și are intense relații de frecvență cu întinsul domeniu al antropologiei educative ce a înscris numele unor specialiști ca : Fr. Boats, R. Linton, A. Kardiner, M. Mead [32] ș.a.

— *Logica pedagogică* contribuie, de asemenea, la întemeierea științifică și la eficiența celei de-a patra coordonate fundamentale a perfecționării educației și învățămîntului, reprezentată în transpunerea *logicii științelor* — prin intermediul structurării planurilor, programelor, manualelor de învățămînt și desfășurării procesului instructiv-educativ — în *logică a obiectului de învățămînt*, realizîndu-se în acest fel asimilarea creatoare a cunoștințelor, eficiența educativă și reducerea simțitoare a decalajului dintre școală și viață.

3. Însemnata contribuție pe care *logica pedagogică* o aduce perfecționării educației și învățămîntului privește și punerea în lumină și argumentarea la nivelul științei contemporane a aspectelor majore ce stau la baza acestei perfecționări. Ele sînt în strînsă legătură directă cu ultima coordonată de bază a perfecționării educației și pot fi prezentate în mod succint astfel, analizarea lor depășind spațiul acestui studiu :

— Structurarea și asigurarea desfășurării procesului instructiv-educativ potrivit *logicii pedagogice* cu legile și caracterul ei propriu, nerespectarea acestei logici, avînd ca urmare lipsa de eficiență a educației și învățămîntului.

— Respectarea în cadrul sistemului de referință a *logicii pedagogice* — în cuprinsul obiectelor de învățămînt în speță — a specificului *logicii științelor* respective, îndeosebi referitor la nivelul științific contemporan al cunoștințelor, la conceptele fundamentale, la principiile, legile etc.

— Folosirea unui *sistem metodologic de cercetare și instructiv-educativ* — adecvat formării omului nou cerut de dezvoltarea social-politică și culturală a veacului nostru — precum și *valorificarea complexă a fondului metodologic.*

---

[29] v. Stanciu Stoian, *Cercetarea pedagogică*, Ed. politică, Buc. 1969. p. 10, 227, 230.

[30] v. St. Bîrsănescu, *Unitatea pedagogiei contemporane ca știință*, Iași, 1936, p. 344.

[31] v. D. Todoran, *Dimensiunile educației și sfera de cercetare a pedagogiei*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1966, p. 16.

[32] Vezi lucrări mai recente ca: G. E. Kweller, *Educational Anthropology*, New York, 1965 ; D. Spindler (red.), *Educational Culture: Anthropological Approaches*, New York, 1963; H. L. Hodgkinson, *Educational in social and Cultural Perspectives*, Englewood Cliffs, 1962 ș.a.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛОГИКА И УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

(Резюме)

Бурное развитие науки и высокий уровень исследования привели к появлению новой самостоятельной области: **наука о науке**; ее предметом является сама наука, со своей структурой, функциями и ее логическим методологическим аппаратом. Подразделением этой области появилась **логика науки,** изучающая структуру научного познания и исследования. **Педагогическая логика** является логикой научного познания, исследования (а также руководства) воспитательного явления; она изучает структуру науки о воспитании с эпистемологической, логической и методологической точек зрения.

Научым обоснованием педагогики, выявлением внутренней логики этой науки, педагогическая логика может способствовать развитию педагогической революции, имеющей своей целью усовершенствование воспитания и образования. Педагогическая логика вносит свой вклад в научное обоснование этого усовершенствования и в обеспечение эффективности учебно-воспитательного процесса; это осуществляется через научный подход к анализу следующих основных элементов: а) составляющих цель усовершенствования, б) основных координат этого процесса, в) существенных сторон усовершенствования учебно-воспитательного процесса.

Для обеспечения эффективности воспитания и образования, педагогическая логика указывает на необходимость перестановки логики наук в логику учебных предметов; это осуществляется следующими путями: а) развертыванием учебно-воспитатетльного процесса исходя из педагогической логики, б) соблюдением специфики логики данных предметов в рамках системы педагогической логики, в) применением методологической системы исследования, обучения и воспитания, необходимого для формирования нового человека.

LA LOGIQUE PÉDAGOGIQUE ET LE PERFECTIONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

Le développement sans précédent de la science dans notre siècle et le niveau haut de la recherche scientifique, ont imposé le nécessité de constituer une discipline nouvelle : *la science sur la science* — son objet étant constitué par la science elle-même, avec sa structure, ses fonctions et son appareil logique-méthodologique. Comme branche de cette discipline naquit la *logique de la science* — qui étudie la structure de la connaissance et de la recherche scientifique. Logique d'une discipline particulière, la *logique pédagogique* est la logique de la connaissance, de la recherche et de la conduite scientifique du phénomène éducatif et elle étudie la structure de la science de l'éducation au point de vue épistémologique, logique et méthodologique.

Par le fondement scientifique de la pédagogie comme science, par la distinction de la logique interne de cette science la logique pédagogique est capable d'apporter une contribution spéciale au déroulement de la révolution pédagogique, qui a comme contenu le perfectionnement de l'éducation et de l'enseignement. Nous considérons que la logique pédagogique contribue au fondement scientifique de ce perfectionnement et à l'assurance de l'efficience du processus instructif-éducatif par sa solide armature scientifique qu'on donne aux suivantes données fondamentales: 1) les éléments constitutifs du perfectionnement; 2) les coordinations de base; 3) les aspects essentiels du perfectionnement du processus instructif-éducatif. Pour assurer l'efficience de l'éducation et de l'enseignement, la logique pédagogique montre la nécessité de transposer la logique des sciences en logique de l'objet d'enseignement par : a) le déroulement du

processus instructif-éducatif conformement à la logique pédagogique ; b) en tenant compte dans le cadre du système de référence de la logique pédagogique du spécifique de la logique des sciences respectives ; c) l'utilisation d'un système méthodologique de recherche et instructif-éducatif adéquat à la formation de l'homme nouveau que demande le développement social-politique et culturel de notre siècle, comme la mise en valeur créatrice du fond méthodologique.

LOGIC OF PEDAGOGY AND THE IMPROVEMENT OF EDUCATION

(Abstract)

The unpreceded development of science in our century and the high level of scientific research determined the foundation of a new subject : *science of science* — its object being science itself with its structure, functions and its logical-methodological device. As a branch of this subject the *logic of science* has arised — to study the structure of scientific knowledge and research. As logic of a particular subject, the *logic of pedagogy* is the logic of scientific knowledge, research and management of the educational phenomenon and it studies the structure of science of education from the epistemological, logical, and methodological point of view.

By the scientific foundation of pedagogy as science, by revealing the inner logic of that science, the logic of pedagogy can make an important contribution to the carrying out of pedagogical revolution which has as its goal the improvement of education and instruction. We consider that the logic of pedagogy contributes to the scientific foundation of that improvement and to the assurance of the efficiency in the instructional-educational process by the steadfast scientific network supplied to the following basic data : 1) the constitutive elements of perfecting ; 2) its fundamental components ; 3) the essential aspects of perfecting the educational-instructive process. In order to assure the efficiency of education and instruction, the logic of pedagogy shows the necessity of transposing the logic of sciences into the logic of subject matter by : a)carrying out the educational-instructive process according to the logic of pedagogy ; b) observing the peculiarity of a certain logic of science within the system of the logic of pedagogy ;c) using a methodological system of research and education proper to the formation of the new man required by the social-political and cultural development of our country, as well as the turning into creative account of the methodological heritage.

Dezbateri

Conținutul activității profesorului — diriginte în educarea politică—civică a elevilor

Redacția Revistei de pedagogie a pus în dezbaterea unor cadre didactice din orașul Brașov această temă deosebit de importantă și actuală pentru formarea elevilor ca cetățeni de nădejde, bine pregătiți și bine educați de școală, care să se integreze în societate, la locul de muncă, cu înalt spirit de răspundere și conștiință civică înaintată.

La dezbatere au participat: inspector școlar Neaga Constantinescu, inspector școlar Ileana Țoțoc, prof. Mioara Stancu, de la Liceul pedagogic, prof. Ana Cherea, de la Școala generală nr. 5, prof. Constantin Moarcăs, de la Liceul nr. 4 și prof. Horațiu Tatu de la Liceul „Unirea".

Redacția: Așa cum s-a subliniat la Congresul al X-lea al Partidului Comunist Român, școala, ca principal canal de difuzare a științei și culturii, este și principal canal de formare a caracterelor și de formare cetățenească a tinerelor generații. În munca de educare politică și cetățenească, profesorii-diriginți organizează atît informarea elevilor asupra principalelor evenimente interne și internaționale, cît și formarea gîndirii lor politice, astfel ca ei să-și poată explica științific sensul și cursul anumitor evenimente, să înțeleagă politica partidului și statului nostru, să aibă o atitudine activă față de măsurile și hotărîrile ce se adoptă, să dobîndească o perspectivă clară asupra dezvoltării societății.

Dorim să vă împărtășiți părerea și experiența dv. în legătură cu modalitățile folosite de școală în formarea politică-civică a elevilor, pentru a da societății cetățeni înaintați, cu orizont larg, cu o gîndire politică formată, cu un înalt spirit de responsabilitate față de îndatoririle sociale.

Insp. *N. Constantinescu*: Profesorii-diriginți sînt preocupați de educarea politică și civică a elevilor lor, pentru care folosesc, în cadrul orelor de dirigenție, și informările politice. În calitate de inspector școlar, am asistat la informări poli-

tice atît în licee, cît şi la şcoli generale. În cadrul orelor de dirigenţie consacrate informării politice s-au abordat probleme ale politicii externe de pace a partidului nostru, s-a discutat despre hărnicia poporului nostru în construirea societăţii socialiste, despre unele dintre evenimentele mai importante din viaţa internaţională.

La orele de acest fel am constatat procedee diferite. Am întîlnit situaţii cînd profesorul-diriginte prezenta evenimentele; alteori, doi-trei elevi pregăteau un referat pe baza datelor culese din presă sau a altor materiale. La unele ore diriginţii au invitat oameni de cultură, ziarişti, activişti de partid etc., pentru a le vorbi elevilor despre unele evenimente politice interne sau internaţionale. De regulă, după aceste expuneri urmau discuţii. Am întîlnit şi aspecte formale. Astfel, la o şcoală s-a planificat informarea politică în cinci minute, după tratarea temei *Învăţătura — prima datorie a şcolarului.* Fiind ţinută la sfîrşitul orei, în fugă, cînd elevii erau obosiţi, neatenţi, o astfel de informare n-a stîrnit interesul clasei, nu s-au ivit întrebări, n-au avut loc discuţii. Tăcerea din clasă era evidentă pentru nereuşita acestui gen de informare.

Redacţia: Invităm pe tovarăşii profesori-diriginţi să-şi prezinte metodele şi procedeele folosite pentru educarea politică şi civică a elevilor.

Prof. *C. Moarcăs:* În clasa a XII-a la care sînt diriginte, am prevăzut 2—3 ore de informare politică pe trimestru. La prima oră de informare politică din acest an şcolar s-au discutat unele aspecte din Documentele Congresului al X-lea al P.C.R. şi anume, *Dezvoltarea tehnico-materială a forţelor de producţie — condiţia bunei stări materiale a populaţiei patriei noastre.*

După o scurtă prezentare a problemei, făcută de mine, am dat cuvîntul elevilor, care au adus completări şi au pus întrebări. Am insistat asupra valorificării resurselor naturale, asupra necesităţii creşterii producţiei mijloacelor de producţie, asupra unei mai juste repartizări a forţelor de producţie. Le-am vorbit elevilor despre datoria fiecărui cetăţean de a munci şi de a fi disciplinat la locul de muncă, lucru care se referă la activitatea din şcoală. Le-am vorbit, de asemenea, despre creşterea rolului statului în organizarea întregii activităţi, despre necesitatea conducerii colective şi a răspunderii personale în muncă.

În general, elevii din clasa pe care o conduc cunosc problemele de politică curentă, totuşi, participarea la discuţie este uneori nesatisfăcătoare, fapt care dovedeşte că unii dintre ei nu sînt suficient de informaţi, deşi un număr destul de mare de elevi sînt abonaţi la „Scînteia tineretului". Mai cunoscute mi s-au părut problemele privind dezvoltarea învăţămîntului şi ştiinţei; aceste probleme ei le cunosc în amănunt, lucru care se explică prin faptul că acestea sînt legate direct de viaţa lor de elevi.

Într-o altă oră de dirigenţie, în care s-a vorbit despre politica externă a statului nostru, în lumina ultimelor evenimente şi a Congresului al X-lea al P.C.R., le-am cerut elevilor să exemplifice cele puse în discuţie. Ei au vorbit despre frecventele vizite între şefii de state, despre activitatea delegaţiei române la O.N.U., despre atitudinea ţării noastre faţă de războiul din Vietnam. Discuţiile au fost destul de vii; am dedus că mulţi dintre elevi folosesc diferitele mijloace de informare ce le stau la dispoziţie: ziarele, radioul şi televiziunea.

Redacția : Nu cumva există un paralelism între ceea ce se face la ora de dirigenție de informare politică și activitățile de pregătire și informare politică inițiate de organizațiile U.T.C. ?

Prof. C. Moarcăș : Nu, deoarece la formele muncii politico-ideologice organizate de U.T.C. participă numai o parte din elevi, iar informarea politică ce se face în cadrul orelor de dirigenție le dă posibilitatea tuturor elevilor să participe la temele ce se discută.

Redacția : Credeți că în cadrul informărilor politice se poate antrena întreaga clasă în discuții vii, dacă nu se pregătesc toți elevii, ci se lasă pregătirea numai în seama dirigintelui sau a celor doi, trei elevi care au sarcina să întocmească referatul ? Cum procedați pentru a activiza întreaga clasă la dezbateri ?

Prof. *M. Stancu :* Sînt dirigintă la anul I postliceal. Problema modului în care voi rezolva sarcinile educației poltico-civice a elevilor a constituit pentru mine o problemă majoră, dar și dificilă în același timp. Trebuia să țin seama de particularitățile de vîrstă ale elevilor clasei la care sînt dirigintă (elevii au vîrsta de 18—23 de ani), să satisfac dorințele și interesul elevilor, să evit paralelismul cu activitatea politică-ideologică ce se desfășoară în cadrul U.T.C., să asigur o participare activă, conștientă, a elevilor.

Avînd în vedere aceste elemente, am inițiat la începutul anului școlar un sondaj, care mi-a oferit posibilitatea să aflu problemele politice pe care doresc să le cunoască elevii mei. Am constatat că sînt interesați a cunoaște probleme cum ar fi : cooperarea economică între state și eficacitatea ei, politica statului nostru pe plan extern, problema orientului apropiat, precum și multe alte teme de politică internă și externă ale statului nostru. Pentru a răspunde acestor probleme, mi-am propus să organizez informările politice sub forma unor dezbateri gen „întrebări și răspunsuri", la care să invit și persoane competente, activiști de partid, ziariști, oameni de cultură, specialiști în sociologie, economie politică, socialism, filozofie. Am avut în vedere că după doi ani elevii mei vor fi învățători și de aceea mi-am propus să le formez deprinderea de a fi la curent zilnic cu presa, de a interpreta evenimentele interne și pe plan mondial, de a deveni participanți activi la transpunerea în viață a politicii partidului. În acest scop, la ora de dirigenție are loc o scurtă informare asupra evenimentelor politice ale săptămînii. Unul sau doi elevi conduc discuțiile în cele 10—15 minute afectate acestora, din ora de dirigenție, după care urmează discuția în jurul temei etice.

Prof. *H. Tatu :* Nu împărtășesc ideea de a face informare politică la începutul fiecărei ore de dirigenție, cu atît mai mult cu cît pentru această informare se rezervă numai 10—15 minute. Cînd atacăm probleme politice nu e bine să lăsăm copiii nelămuriți, or în 10—15 minute nu se pot trata problemele aprofundat. Informarea politică angajează pe profesor în lămurirea problemei, aceasta trebuie să aibă atît un aspect științific, cît și unul afectiv, militant.

Insp. *I. Țoțoc :* Sînt de părere că, pentru a forma la elevi judecată și convingeri politice, e necesară o oră de dirigenție destinată în întregime informării politice, care se poate desfășura cu eficiență la clasele mari de liceu, precum și informarea curentă — bilunară sau săptămînală. Consider, însă, că aici intervine măiestria profesorului-diriginte în a asigura conținutul politic-educativ al acestor

informări, în funcție de volumul și semnificația evenimentelor, de nivelul clasei, avînd în vedere receptivitatea tineretului față de evenimentele social-politice ; prin aceste informări dirigintele orientează elevii în universul actualității, subliniind faptul că tineretul din țara noastră este și trebuie să fie angajat în coordonatele vieții social-politice, axat pe fondul activ al frămîntărilor contemporane.

Prof. *H. Tatu :* Consider că nu este bine nici să confundăm ora de dirigenție dedicată informării politice cu conținutul unor lecții. La clasele mari (XI—XII) documentele Congresului al X-lea al P.C.R. se studiază în mod organizat în cadrul orelor de socialism științific și economie politică. Aceste documente se mai studiază în cadrul convorbirilor, expunerilor, dezbaterilor și altor acțiuni întreprinse de organizațiile U.T.C. A veni și la ora de dirigenție cu teme de informare politică și a relua o astfel de temă nu mi se pare indicat. Nu pentru că aș avea obiecții în privința profesorului, sau n-aș avea încredere în capacitatea sa, dar pentru a evita paralelismul și nefolosirea judicioasă a timpului.

Dacă în orele de dirigenție — și nu neapărat în cele de informare politică — se reiau teme majore din documentele Congresului, de pildă, privind orientarea profesională a elevilor, mi se pare foarte important, căci nu există aspect educativ care să nu fie ilustrat de documentele de partid. De aceea, cred că în ora de informare politică e bine să fie alese 2—3 evenimente din viața internă sau internațională în jurul cărora să aibă loc o vie dezbatere cu participarea întregii clase.

La Liceul „Unirea", pentru a evita paralelismul între acțiunile intreprinse de școală și cele inițiate pe linia organizației U.T.C., s-au fixat de comun acord cu elevii temele pentru clasele a X-a și a XI-a din documentele Congresului, în așa fel ca să nu fie reluate la cursul de filozofie sau de economie politică. De exemplu, la clasele a XI-a, unde se studiază modul de producție capitalist și socialist și unde se vor face anul acesta documentele Congresului privind etapa actuală de dezvoltare a țării, dezvoltarea multilaterală a construcției socialiste, activitatea politico-ideologică a U.T.C. este axată pe teme ca : *Politica internațională a partidului și statului, Națiunea noastră socialistă* ș.a.

La clasa a XII-a, la materialism-istoric se studiază despre stat, națiune, politica externă a partidului, conștiința socialistă, și s-au dezbătut teme ca : *Documentele Congresului privind industrializarea, Dezvoltarea multilaterală a agriculturii.*

Prof. *C. Moarcăs :* Mi se par necesare unele clarificări și delimitări. Într-un fel se pun problemele la ora de dirigenție și în alt fel la ora de economie politică. La ora de economie politică elevii sînt întotdeauna încorsetați de notă, care-i obligă de cele mai multe ori să nu se îndepărteze de litera manualului sau de explicarea lecției făcută de profesorul de specialitate. Ora de dirigenție le dă posibilitatea să se exprime liber, să pună problemele cu mai mult curaj, cu mai multă sinceritate, urmînd să capete din partea profesorului-diriginte lămuririle necesare. Pe de altă parte, informările politice în cadrul orei de dirigenție capătă un profund caracter educativ, deoarece diferitele probleme pot fi legate de viața clasei, de preocupările elevilor, de munca lor, de planurile lor de viitor, dîndu-le posibilitatea să se orienteze mai ușor în viață.

Insp. *N. Constantinescu :* Pentru orele de dirigenție la care se țin informări politice, de obicei, elevii culeg date din presă. Profesorul-diriginte trebuie să îndrumeze pe elevi în această direcție, dezvoltîndu-le priceperea de a selecționa materiale și de a le interpreta.

După convorbirile purtate se poate constata că există încă neclarități în modul de a privi informarea politică, că se manifestă încă un paralelism în activitatea politico-ideologică desfășurată de școală și de către U.T.C. Există un conținut și o formă diferențiată, pe care fiecare educator o realizează, după rolul specific pe care-l îndeplinește în procesul de învățămînt. Consider că informarea politică din cadrul orelor de dirigenție constituie calea prin care elevul este introdus în complexul vieții interne și internaționale, pentru a sesiza ceea ce este semnificativ la un moment dat și a reține esențialul.

Orele de economie politică și de socialism (lecțiile) își au menirea lor bine determinată. La aceste obiecte tindem să formăm elevilor sisteme, relații și funcțiuni ale faptelor sociale și politice sub aspectul de concepție, pentru a-i ajuta să-și dezvolte gîndirea filozofică și gîndirea economică.

Redacția : În cadrul activității pe care o desfășoară dirigintele pentru educarea politico-cetățenească, informarea politică reprezintă numai o parte. Pe ce alte căi și prin ce mijloace activează dirigintele în vederea formării tînărului cetățean, militant și conștient ?

Prof. *A. Cherea* : Sînt dirigintă la o clasă a VIII-a și-mi voi împărtăși experiența mea în această direcție, ținînd seama de specificul vîrstei cu care lucrez. Din practică am învățat că metodele de educare civică și morală a tineretului trebuie să fie cît mai variate și să respecte particularitățile de vîrstă și preferințele elevilor. Dintre metodele folosite de mine, atît în anii precedenți, cît și în acest an școlar, amintesc : dezbaterile despre muncă, despre eroism, în care, prin confruntarea de păreri și idei, se dă cîmp liber de manifestare gîndirii elevilor. Astfel, am dezbătut teme ca : *Munca, izvor nesecat de bucurii, Orice muncă este frumoasă dacă este făcută cu pasiune.* Deseori am organizat la orele de dirigenție convorbiri în jurul unor probleme-întrebări asupra vieții și activității unor personalități proeminente românești, asupra făuritorilor bunurilor materiale și spirituale. Am căutat ca discuțiile să cîștige în semnificație, avînd ca suport realitățile locale din orașul nostru, de natură să le atribuie individualitate și putere de convingere. Am inițiat călătorii pe hartă cu teme ca : *Înflorește și se dezvoltă județul Brașov ; Frumoasă și bogată ești patria mea ; Brașov, orașul de la poalele Tîmpei,* cu care ocazie am vorbit despre specificul industrial, turistic, despre tradițiile culturale ale orașului în care ne-am născut, trăim și ne desfășurăm activitatea.

Deși lucrez cu copii de vîrstă mijlocie, nici ei nu pot rămîne în afara evenimentelor interne și externe, și ei trebuie să cunoască politica partidului nostru, avînd în vedere că educația moral-civică începe în școala generală și se continuă în licee și în alte școli post-generale. Consider că la clasele a V-a și a VI-a nu se poate fixa o oră de dirigenție consacrată în întregime informării politice, deoarece elevii sînt prea mici. Totuși, și în aceste clase elevii pot fi informați asupra evenimentelor. Asemenea informări le-am făcut în cadrul orelor de dirigenție, legîndu-le de tema pe care o aveau de dezbătut. La tema *Înflorește și se dezvoltă județul nostru,* de pildă, am discutat și despre vizita conducătorilor de partid și de stat în județul nostru, acest eveniment constituind punctul de plecare în discuțiile noastre. La început, evenimentele ce urmau a fi discutate le selecționam eu, iar pe parcurs am căutat să-i antrenez și pe elevi.

La clasele a VII-a și a VIII-a se pot destina și ore speciale de informare politică. La aceste ore nu am luat în discuție mai mult de două sau trei eveni-

mente, pentru a nu da informării politice aspect de revista presei, deoarece elevii se informează şi singuri prin emisiunile de radio şi televiziune, prin citirea presei pe care le-am recomandat-o cu regularitate.

Insp. *N. Constantinescu :* Educarea politică-cetăţenească nu se poate opri doar la a transmite informaţii şi a-i pune pe elevi în curent cu unele evenimente politice. Mai importante mi se par în acest proces selecţionarea faptelor politice prin criterii şi judecăţi de valoare, fundamentarea lor ştiinţifică şi redarea accesibilă printr-o interpretare vie a faptelor, interpretare care ţine de psihologia copiilor. Este necesar să depăşim stilul informativ al „faptului divers" şi să realizăm o înţelegere profundă a faptelor, a evenimentelor. Pentru a ajunge la gîndirea politică, trebuie să creăm stări emotive şi atitudini la elevi. Numai în acest fel se pot realiza convingeri politice trainice, care să declanşeze acţiunile unei conştiinţe socialiste a cetăţeanului de mîine.

Numai totalitatea formelor de activitate politică organizate într-o unitate, într-un sistem, în desfăşurarea întregului proces de învăţămînt, cu accente diferenţiate după nivelul claselor de elevi, poate contura bazele formării conştiinţei socialiste care-l înarmează pe fiecare elev cu o concepţie ştiinţifică, marxist-leninistă, despre lume şi-l angajează cu luciditate şi responsabilitate în faţa vieţii, faţă de sine şi faţă de alţii.

Prof. *A. Cherea :* Împărtăşesc punctul de vedere exprimat de insp. N. Constantinescu. În orice acţiune întreprinsă am urmărit să creez elevilor mei stări emoţionale şi convingeri puternice, am căutat procedee şi forme cît mai vii, mai atrăgătoare. Întîlnirile cu activişti de partid şi de stat s-au dovedit a fi deosebit de educative. De obicei, aceste întîlniri sînt urmate de unele întrebări din partea elevilor. Astfel, cu ocazia Zilei Forţelor Armate ale Republicii Socialiste România, am invitat în mijlocul elevilor un cadru militar care le-a vorbit despre actele de vitejie repurtate de armata noastră. Elevii au cerut să le vorbească despre luptele din timpul insurecţiei armate de la Tohan, localitate din apropierea Braşovului, despre vitejia soldaţilor noştri.

Redacţia : Rezultatul educaţiei politice şi civice pe care o fac diriginţii se poate reflecta în modul cel mai concludent în atitudinea elevilor faţă de muncă, în felul în care se gîndesc la viitoarea profesiune. Cum apreciaţi, din acest punct de vedere, rezultatele acţiunii întreprinse de şcoală ?

Prof. *C. Moarcăs :* Am să-mi îngădui să-mi încep intervenţia mea cu o întrebare : cîţi dintre absolvenţii clasei a VIII-a din mediul sătesc se duc la o şcoală cu caracter agricol şi cîţi dintre ei rămîn să lucreze pe ogoare ? Marea majoritate a absolvenţilor fac o primă încercare să pătrundă în licee de cultură generală sau în cele de specialitate cu profil industrial, economic, pedagogic şi numai dacă nu reuşesc se prezintă la o şcoală profesională cu caracter agricol. Prea puţini dintre aceştia îşi consacră activitatea lor în agricultură, deşi agricultura noastră are nevoie de braţe de muncă.

În orientarea profesională a absolvenţilor de liceu intervin deseori factori subiectivi, factori meniţi să contribuie la buna chiverniseală a fiecăruia. Mă întreb cîţi dintre absolvenţii Institutului pedagogic din oraşul nostru înţeleg să se ducă la locul lor de muncă, acolo unde ei sînt repartizaţi ? Cei mai mulţi dintre ei preferă să rămînă funcţionari la oraş, decît să se ducă să-şi desfăşoare munca la

sate, acolo unde se simte mare nevoie de oameni cu pregătire de specialitate. Unii dintre elevii școlii noastre mai consideră pregătirea lor ca o chestiune „pur personală", deși statul cheltuiește sume mari cu această pregătire.

În privința educării elevilor în spiritul muncii — intelectuale și fizice — mai avem încă mult de făcut. Trebuie să luptăm din răsputeri împotriva unor păreri greșite ale elevilor și mai ales ale părinților lor despre munca productivă.

Prof. *M. Stancu :* Neîndoios, eficiența muncii politice trebuie evaluată în primul rînd în atitudinea elevului față de muncă și, privind acest lucru în perspectivă, trebuie văzută în atitudinea pe care o va avea în cîmpul muncii. Pornind de la acest deziderat, mi-am propus ca, în munca educativă, ponderea să o dețină activitățile și temele prin care să le insuflu dragostea, pasiunea pentru profesiunea aleasă — aceea de învățător. În acest sens, am încadrat temele pe cicluri tematice și în perspectiva celor doi ani de școlarizare (mă refer la elevii Institutului pedagogic de învățători), vizînd influențarea prin cît mai multe mijloace și procedee educative, ca întîlniri cu învățători fruntași, acțiuni comune cu Casa pionierilor, în vederea pregătirii viitorilor învățători și a viitorilor conducători de cercuri.

În scopul formării unor deprinderi practice de muncă i-am antrenat pe elevii mei în aranjarea și întreținerea aspectului plăcut al clasei, îndrumîndu-i să înrămeze și să confecționeze tablouri, să efectueze mici reparații, aceste activități contribuind la formarea unui viitor învățător activ, priceput și multilateral pregătit.

Prof. *H. Tatu :* Pentru că problemele sociale și politice, etice și economice se reflectă mai ales în mediul familial, educația civică își are premisele în familie. Acolo trebuie dezvoltat interesul pentru cunoașterea mediului social și politic, pentru știrile aflate din presă, radio, de la televiziune. Școala continuă aceste sarcini, urmărind să deprindă tineretul să reflecteze, să aprecieze după criterii obiective societatea în care trăiește și să-și însușească punctele de vedere confirmate de mersul înainte al societății.

Vîrsta tinereții reprezintă o etapă importantă pentru educația ideologică, deoarece atitudinea politică-ideologică pe care o adoptă tînărul influențează întreaga dezvoltare ulterioară a personalității sale. În anii tinereții, are loc o verificare și o stabilizare a atitudinilor ideologice însușite în copilărie. Tînărul înțelege mai exact anumite relații, este mai critic și mai conștient, pretinde de la educator să țină seama de experiența și de părerile sale proprii. Timpul petrecut de elev în familie merită mai multă atenție din partea școlii. Școala este datoare să-l învețe pe elev cum să folosească mijloacele moderne de informare și îndeosebi să-i furnizeze criteriile de apreciere și selectare, de judecare a faptelor și fenomenelor politice.

Prof. *M. Stancu :* De acord cu cele spuse de colegul meu, dar cu adaosul ca la activitatea politică în rîndul elevilor să participe întregul colectiv didactic al școlii. Pentru că, din păcate, există încă un număr apreciabil de cadre didactice care sînt competente în specialitatea lor, dar neglijează activitatea educativă și, de aici, lipsurile care apar în activitatea din școală. Nu-i suficient ca într-o școală cu 47 cadre didactice numai 20 să se ocupe și de educația elevilor, fiind și diriginți, iar restul să se considere absolviți de această importantă atribuție. În școală este nevoie să se manifeste mai puternic forța unită a întregului colectiv pedagogic.

Prof. *H. Tatu :* Nu este un bun profesor acela care nu e preocupat de elevii din clasele în care predă, ci numai de lecția pe care o ține.

Prof. *A. Cherea :* Sînt întru totul de acord cu părerile exprimate de colegii mei. Colaborarea dintre cadrele didactice reprezintă una din condițiile de bază ale succesului în problema formării elevilor prin munca educativă. Nu numai cele 50 minute de lecție sînt ale noastre, ci și întreaga clasă de elevi.

Prof. *C. Moarcăs :* Profesorului i se cere exigență, tact și preocupare și cînd este vorba de pregătirea elevilor pentru lecții, dar și cînd este vorba de educație, de formarea cetățenească a elevilor noștri. Și încă un aspect deosebit de important, cred eu : învățătorul, profesorul, pot convinge în munca educativă în primul rînd prin exemplul personal. Educatorul va reuși să-și apropie copilul, pe lîngă cele ce spune, prin atitudinea sa, prin modul în care gîndește și acționează în toate împrejurările. Mulți profesori rămîn o pildă vie pentru generații de tineri tocmai prin înaltul lor exemplu de comportare la catedră și în viața obștească.

Nota redacției. *Confruntarea de păreri și experiența împărtășită de grupul de profesori și inspectori din Brașov reprezintă un început pe care dorim să-l continuăm. Invităm și pe alți învățători și profesori să-și expună punctele de vedere și procedeele utilizate în educarea politico-civică a elevilor. Numai dintr-o confruntare mai largă vom putea reține ceea ce este valoros în această importantă latură a activităților educative și ceea ce înlătură greșelile, improvizația și formalismul care, de ce să nu recunoaștem, își mai găsesc locul în practica unor cadre didactice.*

Discuția a fost realizată de
DINCA SOARE

Lecția de economie politică și de socialism științific — dialog viu între profesor și elev

Revista de pedagogie a organizat o dezbatere pe tema: „Lecția de economie politică și de socialism științific—dialog viu între profesor și elev", la care au participat: prof. gr. I Elena Blideanu, de la Liceul „Matei Basarab"; prof. gr. II Rodica Roșianu, de la Liceul „Mihai Viteazu." ; prof. gr. I Norbert Goldhamer, de la Liceul nr. 39 din București.

Participanții au dezbătut unele probleme pe care le ridică predarea științelor sociale în liceu, în lumina documentelor Congresului al X-lea al partidului, subliniind și posibilitatea unei îmbunătățiri continue a metodicii predării acestor discipline și deci a creșterii eficienței lor în procesul de instruire și educare a tinerelor generații, la nivelul exigențelor contemporane.

Red. *Este cunoscut faptul că un accent deosebit se pune în documentele de partid pe îmbunătățirea conținutului ideologic al învățămîntului, pe întărirea muncii educative de formare a unor tineri multilateral dezvoltați. Un rol deosebit de important în acest proces complex îl au științele sociale — factor de bază în formarea unei concepții științifice despre lume și viață la elevi — tribune ale unei educații comuniste.*

Cum vedeți posibilitatea unei continue îmbunătățiri a predării acestor discipline, în așa fel ca lecția de economie politică și de socialism științific să prilejuiască dezbateri vii, creatoare, un adevărat dialog între profesor și elev ?

Prof. N. G. Din experiența mea la catedră pot să spun că orele de științe sociale în liceu au un rol deosebit de important în formarea la elevi a unei concepții științifice despre lume și viață, în educația comunistă a acestora. De aceea, consider că sarcina profesorului care predă marxism-leninismul în liceu este *de a asigura un conținut bogat de idei*, prin tezele, ideile, pe care le dezvoltă în cadrul fiecărei lecții, încît să suscite interes din partea elevilor pentru aceste discipline, să-i facă să gîndească și să înțeleagă în mod just, de pe pozițiile marxism-leninis-

mului, fenomenele ce au loc în natură și societate. Dar pentru ca acestei idei să nu rămînă goale, simple afirmații, ele trebuie *ilustrate în mod convingător cu exemple* ce-și au izvorul în realitățile concrete ale vieții noastre, în problematica vieții contemporane. Aici, un cuvînt de spus are fără îndoială *informarea profesorului*, care trebuie să fie cît mai bogată și la zi. Dacă noi rămînem numai la ceea ce am învățat în facultate sau la ceea ce ne-am însușit chiar la cursurile de perfecționare, care au fost foarte utile, dar de la care au trecut un număr de ani, și cum viața este într-o continuă prefacere, înseamnă să rămînem în urma ei.

Elevii pun probleme foarte diferite. Pe ei îi interesează relațiile monetare din țările capitaliste, probleme în legătură cu Piața Comună, probleme de filozofie pe care le întîlnesc și în cursul predării altor discipline. De pildă, ei îl studiază pe Eminescu și aici discută despre Schopenhauer, îl studiază pe Blaga etc. și de aceea doresc o aprofundare a concepției filozofice a acestora. Exemplele pot fi multe și variate. Părerea mea este ca să-i stimulăm pe elevi să pună întrebări și să vină totodată în cadrul fiecărei lecții cu exemplele lor și nu să repete exemplele date de profesor. În felul acesta îi deprindem să gîndească, să interpreteze fenomenele, nu să repete mecanic ceea ce a spus profesorul sau ceea ce au citit în manual. Sînt unii profesori care au obiceiul să nu lase pe elev să vorbească, încît, cum i-a pus o întrebare, elevul a spus numai cîteva cuvinte și este întrerupt cu nenumărate întrebări care de cele mai multe ori nu se rezolvă decît printr-un da, nu. Or, pe elev trebuie să-l lăsăm să-și expună punctele de vedere, să vorbească, chiar atunci cînd greșește, iar noi să fim foarte atenți și să discutăm cu el greșeala pentru a i-o corecta sau să apelăm la clasă să descopere această greșeală. În felul acesta, elevii sînt atenți, preocupați toată ora de problemele ce se discută, le stimulăm permanent gîndirea.

În felul *cum predăm* și în felul *cum examinăm*, noi trebuie să folosim în mod judicios atît metoda expozitivă, cît și metoda conversației. E foarte bună metoda conversației, pentru că ea stimulează gîndirea elevilor. Să nu uităm, însă, că lecția de filozofie trebuie să fie o *sinteză*, să ducă la anumite concluzii, să formeze o gîndire filozofică la elevi.

Prof. E. B. Locul și rolul pe care-l au aceste discipline de învățămînt în procesul de educație a elevilor din liceu este binecunoscut de către noi toți. Valențele obiectelor respective sînt multiple, în primul rînd *instructive*, apoi *formative* și *educative*. Prin conținutul lor aceste discipline satisfac curiozitatea tineretului, răspund la multiplele întrebări pe care și le pune cu privire la societate, la sensul dezvoltării sale, la locul omului și al răspunderii sale în acest proces. Dar, este tot atît de adevărat că predarea acestor cunoștințe dezvăluie elevilor aspecte noi ale lumii, le înlesnește înțelegerea unor fapte sociale observate, cunoscute prin alte canale de difuzare a informației, le lărgește viziunea asupra lumii, îi determină să ia atitudini, să elaboreze judecăți asupra diversității fenomenelor sociale. În acest sens concepută, predarea lecțiilor de economie politică și de socialism științific obligă la *stabilirea conținutului de idei* care trebuie transmis, idei care cu fiecare lecție urmează să întregească îmbogățirea tabloului cît mai real asupra societății, a mecanismelor ei, a rolului factorilor obiectivi și subiectivi în mișcarea socială. În această privință, un rol deosebit de important îl are *pregătirea profesorului* și *modul cum știe să transmită elevilor aceste cunoștințe*. Fără îndoială că valoarea potențială, culturală, educativă a lecțiilor depinde nu numai de conținutul acestora, care este în general dat prin

programele școlare, ci și de construcția lecției, de elaborarea structurii ei metodice, pentru că arhitectura ei didactică, să zicem, constituie calea, mijlocul de transmitere, de comunicare a mesajului educativ.

În fond, ceea ce urmărim în ultimă instanță, obiectivul major al acestor discipline este să-i înarmăm pe elevi cu o concepție științifică despre lume, să-i formăm profund atașați prin convingeri cauzei partidului nostru, politicii sale, pe care trebuie s-o înțeleagă, s-o trăiască și s-o înfăptuiască în întreaga lor viață și activitate. Cred, de aceea, că aceste lecții au menirea să unească într-un tot armonios puterea de convingere a ideilor, a argumentației științifice, cu un sistem de expunere clar, logic, convingător.

O cerință care se ridică în predarea acestor lecții, în vederea sporirii eficienței lor, este de a stimula gîndirea creatoare a elevilor, de a realiza un dialog viu, în în care ei să fie puși mereu în situația să compare, să selecteze cunoștințele, diferite fapte și fenomene, să-i conducem în așa fel prin „întrebări meșteșugite", cum spunea un mare pedagog, încît să descopere ei singuri adevărurile pe care noi vrem să le transmitem. În acest fel, lecțiile noastre au o valoare instrumentală și pot oferi elevilor mijloace de investigare, încît să poată singuri, mai ales după absolvire, să judece, să înțeleagă realitatea, să desprindă din ea sensurile ei obiective.

Noi, față de alți colegi de la diferite discipline, avem avantajul — care și obligă în același timp — că ne sprijinim pe un imens bagaj de cunoștințe pe care elevii și l-au însușit la celelalte obiecte de învățămînt. Aceasta ne permite să putem realiza conversația euristică, spre înțelegerea de către elevi a sintezelor superioare, înțelegerea unității lumii în diversitatea ei. De asemenea, prin natura și conținutul obiectelor pe care le predăm, putem realiza mult mai ușor, mai direct, o legătură a cunoștințelor predate cu viața, cu politica partidului și statului nostru, cu lumea contemporană. Cunoștințele pe care ne sprijinim în predare nu trebuie prezentate sub forma unor citate, ci este necesară explicarea lor, interpretarea lor. Astfel, vom convinge pe elevi despre autenticitatea celor predate, le vom forma convingeri trainice despre caracterul obiectiv al fenomenelor explicate.

Prof. R. R. Am să pornesc tocmai de la tematica pe care ați inițiat-o dv. și care mie mi se pare foarte interesantă : lecția de științe sociale, dialog viu între profesor și elev. De ce mi s-a părut deosebit de interesantă și îndeosebi foarte actuală ? Pentru că, după cum știm, în pagina revistei „Viața studențească" denumită „preuniversitaria", dedicată elevilor din ultimele clase de liceu, și care reprezintă într-adevăr pentru ei un ajutor, s-a discutat despre rezultatele examenelor de admitere din anul trecut, care au fost pentru foarte mulți elevi un șoc. Se pune întrebarea : cum se explică totuși rezultatul nesatisfăcător de la acest examen de admitere din acest an școlar ? Să nu uităm că a fost prima noastră serie de absolvenți cu 12 clase și poate că admiterea ar fi trebuit să reflecte acest lucru — datorită faptului că este vorba de niște elevi mult mai maturizați, s-ar fi așteptat ca și rezultatele să fie mai bune decît au fost. Mi se pare că principala lipsă provine (referindu-mă în special la aceste discipline) tocmai din faptul că aceste lecții nu au fost concepute ca dezbateri creatoare, ca dialog viu între profesor și elev. Această lacună a fost observată și la candidații de la Facultatea de filozofie, unde principala lipsă sesizată viza răspunsurile mecanice, fără spirit de discernămînt, fără înțelegerea celor expuse. De aceea, consider că două probleme

ar trebui să fie în atenţia fiecărui profesor pentru a concepe şi realiza lecţia de economie politică şi de socialism ştiinţific ca un dialog viu profesor-elev : *pregătirea profesorului* şi *elaborarea conţinutului programei.*

Red. *Din discuţiile purtate reiese că un element esenţial de care depinde reuşita unei lecţii îl constituie buna pregătire a profesorului, perfecţionarea continuă a măiestriei lui pedagogice. Cum vedeţi concepută şi realizată această perfecţionare ?*

Prof. E. B. Avînd în vedere complexitatea şi evoluţia extraordinară a societăţii contemporane din toate punctele de vedere (economic, politic şi filozofic), profesorului i se cere să fie foarte bine informat. Sigur că citirea numai a presei cotidiene sau a presei de specialitate (dintr-o revistă sau alta) nu este suficientă. Consider că *perfecţionarea profesorilor* care predau aceste discipline pretinde *să fie făcută mult mai complex şi la o treaptă mai ridicată.* Pe lîngă cercurile noastre de specialitate, mi se pare binevenit un ciclu de conferinţe, expuneri, legate de cele mai noi probleme privind concepţia filozofică sau concepţia economică contemporană. Îmbunătăţirea perfecţionării profesorilor de socialism ştiinţific şi de economie politică ar fi trebuit să stea mult mai mult în atenţia Ministerului Învăţămîntului şi a celorlalte foruri în drept. Un sistem de informare bine organizat prin cursuri *postuniversitare,* fie pe lîngă Academia de ştiinţe social-politice „Ştefan Gheorghiu", fie pe lîngă facultăţile de filozofie, ar atinge valenţe deosebite în pregătirea noastră de specialitate.

Prof. N. G. Profesorii care predăm aceste discipline sîntem datori să ţinem pasul cu transformările sociale rapide ce au loc atît în ţară, cît şi pe plan mondial şi pentru asta trebuie să citim foarte mult. O problemă care s-ar pune e aceea dacă să ne specializăm. Într-adevăr, situaţia profesorului de liceu de la aceste discipline e oarecum deosebită. Cadrul universitar e profesor de filozofie sau de economie, dar nu de filozofie în general. Unul e specializat pe probleme de materialism dialectic, altul pe probleme de materialism istoric, de teoria cunoaşterii etc., pe cînd profesorul de liceu este obligat să ştie dacă nu totul, dar — în orice caz — aproape totul din ramurile disciplinelor ce le predă. Opinez că nu putem merge pe o strictă specializare. Nu sînt de părere să avem profesori deosebiţi de filozofie şi deosebiţi de economie politică, pentru că socot că în liceu e atît de strînsă predarea economiei cu cea a filozofiei, încît profesorului i se cere să ştie şi dintr-o specialitate şi din cealaltă. Nu ni se poate pretinde nouă să ştim fizică sau biologie cum ştie profesorul de fizică sau de biologie, nici să ştim filozofie la nivelul specialistului din învăţămîntul superior. Dar, ne incumbă datoria de a fi la curent cu ceea ce apare nou în economie, în filozofie, adică să urmărim dezbaterile de idei, să urmărim faptele şi fenomenele concrete, pentru ca să avem acel material faptic, acele exemple vii, interesante, convingătoare pentru fiecare lecţie. Să nu uităm că pe elev îl convinge exemplul concret. Acest lucru cere, evident, un efort din partea profesorului de marxism, poate mai mult decît din partea celorlalţi profesori, de la alte discipline.

Prof. R. R. În legătură cu specializarea sînt de acord cu cele spuse de tov. prof. Goldhamer. Şi eu cred că este bine ca în liceu acelaşi profesor să predea atît economia politică, cît şi socialismul ştiinţific. Anul acesta a venit o indicaţie care prevede ca absolvenţii de la Academia de ştiinţe economice să predea economia politică şi absolvenţii de la filozofie să predea filozofie. Aşa cum am mai arătat, susţin că

este bine ca același profesor să predea ambele discipline. În primul rînd, pentru că aici se pune problema continuității. Or, noi și așa avem o continuitate foarte mică, redusă — numai ultimii doi ani de liceu. Mai mult, profesorul de filozofie este acela care la sfîrșitul liceului de cultură generală contribuie în mare măsură la formarea unei priviri de ansamblu, a unei sinteze a cunoștințelor însușite de-a lungul anilor și pentru aceasta apare necesitatea ca profesorul să aibă continuitate la catedră. Și nu văd o greutate pentru profesorul de economie politică să predea și filozofia și invers.

Red. *Ați pomenit aici despre programele de învățămînt. Ce părere aveți despre volumul și structura lor? Ne referim la programele celor două discipline despre care discutăm.*

Prof. R. R. Trebuie să spun că, așa cum sînt alcătuite, actualele programe nu sînt de un real folos profesorilor. Fără să se intervină serios asupra acestor programe în sensul îmbunătățirilor despre care se discută de ani de zile, modificîndu-se doar pe ici pe colo, prin părțile neesențiale, nu putem vorbi de programă ca de un instrument eficient pentru cadrele didactice. Se simte imperios nevoia restructurării acestor programe.

Red. *Cum vedeți această restructurare? Ce contribuție pot avea cadrele de specialitate din liceu?*

Prof. R. R.: Părerea mea este că ar fi foarte binevenită o dezbatere largă cu profesorii din liceu. Dar cum dezbateri au fost foarte multe, și în urma tuturor acestor dezbateri noi am rămas cu aceeași programă încărcată, care prin modul cum este alcătuită nu stimulează dezvoltarea gîndirii creatoare a elevilor și nici predarea creatoare a profesorului, se cere o mai mare audiență din partea celor în drept să ne asculte. Sincer vorbind, ținîndu-te după actuala programă, este imposibil să se realizeze un dialog viu cu elevii, să dinamizezi clasa. Actuala programă te determină să predai în mod mecanic.

Părerea mea este că științele sociale au totuși un anumit specific și că ar trebui să ne îndepărtăm puțin de structura obișnuită a lecției sau de programa obișnuită la matematică, fizică sau la alte discipline. De aceea, consider că programele la aceste discipline ar trebui să fie orientative, întrucît trebuie să dea puțin răgaz elevilor pentru meditații filozofice. Elevii pun întrebări, noi sîntem obligați să le dăm răspunsuri. Materia noastră ridică poate mult mai multe întrebări decît oricare alta și unele din aceste întrebări au tangență și cu conținutul celorlalte discipline, pentru că noi realizăm în ultimă instanță o sinteză și, realizînd această sinteză, este neapărată nevoie de răgaz, de gîndire asupra a ceea ce le spunem. Le repetăm mereu la ore „nu învățați pe dinafară, nu este vorba despre niște date pe care trebuie să le reproduceți, ci trebuie să vă gîndiți asupra celor spuse, să întrebați dacă aveți ceva nelămurit". Or, ținîndu-ne după această programă, așa cum este ea astăzi concepută, nu avem posibilitatea organizării lecțiilor sub forma unor discuții creatoare și pentru a răspunde întrebărilor destul de multe și interesante puse de elevi.

Actuala programă a disciplinelor sociale în liceu este unul din impedimentele unei predări la nivelul înțelegerii și însușirii conștiente a celor predate. Consider că în afară de organizarea de dezbateri să se inițieze și unele *experimente* ale căror concluzii cred că ne vor ajuta la formarea unei concepții despre elaborarea programelor cît mai aproape de realitate.

Așa cum se pot organiza atîtea experimente la alte discipline, de ce nu s-ar putea organiza și pentru economie politică și filozofie ? Din experiența mea (am organizat un astfel de experiment cu predarea economiei politice), pot să spun că este posibilă organizarea unor asemenea experimente, iar concluziile la care ne conduc nu trebuie de loc neglijate. Important este ca aceste concluzii să poată fi generalizate și să contribuie efectiv la îmbunătățirea predării acestor discipline.

Prof. E. B. Împărtășesc ideea organizării unor experimente și în domeniul nostru.

Prof. N. B. Un început foarte timid în munca de cercetare a fost făcut în cercul nostru, al profesorilor de socialism. Au fost unii tovarăși care au încercat anumite cercetări la școlile la care lucrează — prezentate ca un început.

Revenind la problema programei și a manualului sînt de acord cu o restructurare a acestora și că programa poate să aibă într-o oarecare măsură un caracter orientativ. Nu trebuie însă înțeles că se poate lăsa totul la arbitrarul profesorului, pentru că sînt și unii profesori care fac concesii elevilor. Elevilor le plac anumite lucruri. Îi preocupă anumite probleme și atunci, dacă profesorul tot anul va căuta să le vorbească numai de asemenea probleme, înseamnă că nu va putea parcurge ceea ce cere programa. Or, aici, problemele au o anumită înlănțuire și o anumită logică și bineînțeles și un scop pe care trebuie să-l atingem prin predarea marxism-leninismului. Nu sînt pentru închistare, conservatorism, deși prin natura lucrurilor, profesorului care predă ani de zile într-un fel îi vine greu să-și schimbe metoda. Trebuie totuși să luptăm cu acest mod de a gîndi și *să facem drum noului atît în metodele de predare, cît și în conținutul de idei și în forma de exprimare.* Uneori, audiezi o lecție care nu pare săracă în conținut, dar care are un iz ce îți arată că lecția aceasta a fost concepută acum 20 de ani. Asculți o lecție întreagă și singurul exemplu pe care-l dă profesorul îți demonstrează că este o lecție elaborată cu ani în urmă.

Red. *Considerați că actualele programe supraîncarcă elevii ?*

Prof. R. R. Vedeți, aici mie mi se pare că se pune una dintre cele mai acute probleme ale contemporaneității. Problema unui permanent raport dintre explozia de informație și felul cum ne-o însușim. Noi nu am rezolvat acest lucru încă, nici în învățămînt în general, cu atît mai puțin la disciplinele noastre. Mereu am adăugat probleme fără a scoate nimic. Dar, firește, nu se pune doar problema de a scoate. Este vorba de a integra noul în vechi, adică trebuie să integrăm noul în ceea ce s-a cîștigat pînă acum. Aici este cea mai complicată problemă, o problemă absolut științifică, care însemnează organizare științifică. Cum să integrăm acest nou fără a-i supraîncărca pe elevi ? Și de aici provine toată greutatea. Consider că *trebuie restructurată concepția noastră despre alcătuirea unei programe,* în sensul că nu trebuie să adăugăm, ci trebuie să integrăm, să integrăm ceea ce apare nou și unele lucruri să le lăsăm complet deoparte, deoarece noi *urmărim, în liceul de cultură generală, cultura generală și nu cultura de specialitate.* Or, programa prevede exact cît prevede programa facultății. Fiecare temă a facultății am inclus-o și noi în programă. Pentru ce ? E undeva o greșeală și aceasta nu ține de imposibilitatea elevului de a înțelege filozofia fiindcă e grea și ar conține lucruri abstracte. Aceasta este o prejudecată de care e timpul să ne debarasăm, s-o eliminăm din gîndirea noastră. Spun aceasta, deoarece matematica, fizica etc. vin cu lucruri și mai abstracte

față de conținutul disciplinelor noastre. Cred că această greșeală vizează mai mult concepția noastră despre alcătuirea acestor programe care, după părerea mea, nu este suficient de bine cristalizată, nu se bazează pe realitatea din școală, pe capacitatea de asimilare a elevilor și pe scopul pe care-l au aceste discipline în liceu.

Prof. N. G. Tot ce s-a spus aici în legătură cu programa este în general just. Discuții în legătură cu programa au fost multe, s-au adus critici serioase, s-a subliniat că este foarte încărcată, dar nimeni n-a venit să spună ce să se scoată, ci fiecare a venit să arate cum și cît mai trebuie adăugat. Sînt de acord cu tov. prof. Roșianu în ceea ce a spus referitor la propunerea cu experimentarea programei și consider că este foarte interesantă. Țin să adaug că aici mai sînt totuși o serie de aspecte care nu sînt legate de programă, în sensul că noi avem colegi care înțeleg greșit programa. În primul rînd, ei se consideră sclavii programei, iar unii nu numai că sînt sclavii programei, dar fac și din elevi sclavii acestei programe, în sensul că predau tot ce este în programă și tot ce este în manual, iar uneori chiar mai mult. De pildă, dau definiții mult mai grele decît cele din manual, folosind definiții din manuale de la diferite facultăți și elevul se pomenește astfel cu două definiții pentru aceeași noțiune. În acest sens, consider că trebuie să pornim de la ideea că în general cantitatea de cunoștințe, de noțiuni care se predau elevilor este mare și de aceea să căutăm să reducem din această cantitate. *Importantă este nu cantitatea mare de noțiuni, ci înțelegerea lor temeinică.* Or, sistemul acelor profesori care fac lecția numai din definiții, numai din clasificări, numai din prezentări schematice, nu face decît să transforme lecția într-o pompare de informații, fără o riguroasă selecție și explicare a acestora.

Prof. E. B. Aici intervine și aportul profesorului. Este vorba de contribuția fiecăruia dintre noi în a-l face pe elev să înțeleagă conținutul definiției și nu să facă doar o reproducere exactă a acesteia. Și așa copilul este handicapat de multitudinea definițiilor, pentru că există într-adevăr multe definiții în conținutul obiectelor noastre și, dacă mai venim în plus cu altele, atunci desigur îl conducem nu la o înțelegere rațională pe baza unor judecăți personale asupra conținutului lor, ci la o simplă memorare mecanică a celor date de profesor.

Red. *Același lucru este valabil și în cazul citatelor, atunci cînd se face numai enunțarea acestora.*

Prof. E. B. Da. Fără interpretarea lor, n-am realizat prea mult.

Prof. R. R. Eu aș mai adăuga un lucru — legat de greutatea de exprimare a elevilor. Cred că acest mod greoi de exprimare întîlnit la mulți elevi provine din greutatea de a gîndi. Elevii nu au o logică a gîndirii, nu pot face generalizări, nu sînt capabili să distingă esențialul de neesențial. Aici este vorba de niște legi ale gîndirii pe care elevul trebuie să le cunoască și să opereze cu ele în procesul de asimilare a cunoștințelor. Asta nu o poate face decît dacă îl ajută o disciplină specială — logica. Și logica este disciplina care îl ajută cel mai bine. De aceea, eu aș propune ca să fie introdusă logica ca disciplină de învățămînt, chiar într-un an anterior predării economiei politice și socialismului științific, respectiv în anul II (clasa a X-a).

Prof. E. B. În legătură cu greutatea de exprimare pe care o manifestă unii elevi, cred că aceasta provine din anumite lacune în procesul formării și dezvoltării gîndirii lor. Elevii nu știu să stabilească legături între cunoștințe, nu discern asupra lor și nu le selectează ca să poată ajunge la concluzii. Referitor la programa

de învățămînt, la disciplinele noastre, mă gîndeam că n-ar fi lipsit de interes dacă ar fi lăsate mai multe ore la dispoziția profesorului, în afara celor prevăzute de programa actuală. Cum susțineam la început, cunoscînd concret clasa și pe fiecare elev în parte, simt nevoia în mod firesc la clasa respectivă să adîncesc o anumită problemă, undeva unde mi se pare mie că ceva nu s-a înțeles pe deplin sau consider că nu mi-am realizat în mod absolut scopul pe care eu l-am urmărit. Susțin, deci, să fie lăsate cîteva ore la dispoziția profesorului în programă, pe care să le folosim în funcție de cunoașterea și cerințele fiecărei clase în parte, a școlii respective, a localității respective. Să avem această latitudine ca noi să putem fixa anumite probleme care se impun a fi discutate în cadrul respectiv.

Prof. N. G. În ceea ce privește manualul, aș propune — pe lîngă o restructurare a acestuia în concordanță cu programa — să se reintroducă *prezentarea unor părți cu un corp de literă mică.* Mă refer la posibilitatea de a se face unele exemplificări la lecții, care pot fi citite de elevi sub forma unor lecturi, dar care i-ar ajuta mult la însușirea lecțiilor respective. De asemenea, consider că *tipărirea unor antologii de texte filozofice,* poate și economice, ar veni mult în sprijinul elevilor. Consider că pentru dialogul profesor-elev este foarte important materialul didactic și bineînțeles modul cum este folosit. Sînt profesori care prezintă cifrele fără să le interpreteze, elevii învățîndu-le mecanic.

Prof. E. B. Aș mai sublinia ideea necesității posedării de către profesorul de filozofie și de economie politică și a unor cunoștințe de psihologie, indispensabile cunoașterii elevului la vîrsta de 17—18 ani, vîrstă cînd se afirmă din plin personalitatea. De asemenea, cred că trebuie să fim înarmați și cu temeinice cunoștințe de pedagogie, astfel încît să dăm dovadă de tactul pedagogic necesar, indispensabil pentru atingerea scopului pe care-l are predarea marxism-leninismului în liceu. Consider că trebuie să reflectăm mai mult și asupra acestor probleme.

Discuție realizată de
FLORICA POPESCU

TÎNĂRUL PROFESOR IN FAȚA EXIGENȚELOR ȘCOLII

În ultimele decenii, a crescut rolul școlii în ansamblul vieții sociale. Afirmarea rolului și funcțiilor școlii implică în mod necesar și creșterea prestigiului profesorului — autoritate științifică în disciplina pe care o reprezintă, om cu orizont politic-cultural cuprinzător, personalitate morală puternic conturată, stăpîn pe tehnicile avansate de predare, modelator iscusit al unui întreg șir de generații de tineri.

Reușește învățămîntul superior să pregătească pe viitorii profesori pentru a răspunde marilor exigențe pe care le pretinde școala (politice, de specialitate și pedagogice)? I se insuflă tînărului dăltuitor de suflete omenești pasiune pentru profesia de educator? Găsește el în școală mediul prielnic de a se perfecționa, de a-și forma treptat măiestria pedagogică? Ce se cere îndreptat pentru a îmbunătăți continuu pregătirea viitorilor profesori?

În jurul acestor cîteva probleme redacția a invitat un număr de profesori vîrstnici și tineri, din învățămîntul general, liceal și superior, să-și expună punctele de vedere. Le prezentăm părerile, așa cum dorim să dăm cuvîntul și altora.

Prof. C. MESTEACĂN
Polovragi—Gorj

ÎNALTA MISIUNE DE EDUCATOR

Am văzut... sămînța mirabilă
Ce-nchide în sine supreme puteri
(L. Blaga — Mirabila sâmînță)

În fiecare început de an, mii de tineri păşesc în diferite şcoli post generale, în învăţămîntul superior, începînd o etapă de pregătire în perspectiva unei profesiuni, iar la sfîrşitul fiecărui an promoţii de absolvenţi, încheind perioada pregătirii lor profesionale, se încadrează în frontul larg al muncii, cu aspiraţia împlinirii unui ideal în viaţă. Contingentele de învăţători şi profesori alcătuiesc un detaşament important ca număr şi menire, pentru că şcoala continuă să rămînă „principalul canal de difuzare a ştiinţei şi culturii, de îmbogăţire a minţii, de modelare a caracterelor, şi formare cetăţenească a tinerelor generaţii" [1], constructor conştient al societăţii de mîine. Pentru cei mai mulţi dintre aceştia procesul de integrare socială e firesc şi cu randamentul sconţat, corespunzător nivelului de pregătire pentru muncă şi pentru viaţă; exemple demne de laudă pentru cultura lor generală, pentru pregătirea profesională şi pedagogică, pentru receptivitatea lor la ceea ce e util din teoria şi practica specialităţii, pentru entuziasmul şi puterea de angajare generoasă în munca şcolară şi în acţiuni social-culturale de amploare, se întîlnesc în multe locuri şi aduc iz de forţă primăvăratecă în şcolile lor.

Dar, în fiecare an sînt nelipsite din presa de specialitate metafore pline de justificată amărăciune pentru cei ce „nu-şi onorează diploma", pentru „păsări călătoare," pentru „dezertare"... Se mai vorbeşte pe alocurea de ţinută ostentativă sau de lipsa de entuziasm a unor nou numiţi în învăţămînt, de abţinerea de la acţiuni „neplătite" care nu intră în „normă", de abdicare de la sarcini pentru că „nu ştiu !", „n-am învăţat !", „nu pot !", „n-am talent !", „e treaba altora !"... Se pun întrebări, se caută explicaţii şi izvoarele atitudinii acestor oameni. De unde comoditatea şi plictisul ? De unde lipsa elanului tineresc şi a capacităţii de angajare altruistă, de unde această mediocritate nefirească proaspătului absolvent ? Şi aproape toate explicaţiile ajung la un factor comun : „dragostea de profesie", acea mirabilă sămînţă — complex de rod şi germeni, definit în procesul pregătirii profesionale ca rezultat final şi ca impuls permanent în realizarea „produsului" muncii sine qua non.

Încă nerezolvata problemă a orientării profesionale pe baze ştiinţifice repercutează asupra naşterii dragostei de meserie, climat afectiv-cognitiv-volitional necesar pentru asimilarea sistemului complex de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi profesionale. Lipsa de interes şi capacitatea limitată de receptare a elementelor profesiunii, izvorîte din neconcordanţa vocaţie-profesie, generează mediocritatea, apatie profesională propice pentru producţia cu rebuturi.

---

[1] Nicolae Ceauşescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, Bucureşti, 1969, p. 94.

Şcoala, familia, ambianţa socială trebuie să imprime curs firesc procesului instructiv-educativ de creştere a cadrelor pentru învăţămînt, începînd cu justa orientare profesională. Mentalitatea retrogradă de parazitism şi carierism a unor părinţi se reflectă în atitudinea de dispreţ faţă de muncă şi faţă de unele profesiuni („destul am trudit noi,... să nu-şi mai rupă şi copiii oasele !"... de aceea „îl facem doctor sau inginer pentru că e cineva, pentru că are bani mulţi, maşină..." Lipsită de o înaltă şi realistă motivaţie, neracordată la nevoile societăţii şi la capacitatea elevului sau studentului, o astfel de orientare funcţionărească, mărginită şi egoistă, denaturează dragostea de profesie, iar procesul de formare a viitorului profesor e deformat de la bun început, înstrăinat de semnificaţia umanistă a meseriei de dascăl. În asemenea situaţie, pregătirea din liceele pedagogice, din facultate, nu are condiţii optime de formare a personalităţii cadrelor didactice cu o temeinică pregătire de specialitate şi pedagogică, implantată pe fondul cuprinzător al unei culturi generale şi definită final în capacitatea de a transmite aceste valori în procesul de învăţămînt, de a polariza resursele spirituale ale satului, ale cartierului, la construcţia conştientă a societăţii noi.

Facultatea de profil trebuie să pună în faţă studentului — prin modul de organizare, prin structura planurilor de învăţămînt şi a programelor — deschis şi în totalitatea lor problemele carierei de profesor, pentru a-i da posibilitatea confruntării şi a reprofilării la timp, dacă nu-şi descoperă resorturile intime ale dragostei de profesie, vocaţia şi capacitatea de asimilare la grad înalt a meseriei. E o eroare gravă pentru cine nu simte chemare şi rămîne aci, considerînd funcţia socială de educator drept un provizorat oferit de comisia guvernamentală de repartizare, iar titlul de licenţiat conferit de diplomă — drept o trambulină pentru *altceva*, cu bani mai mulţi, pentru altceva la oraş, chiar în funcţie mai modestă.

Anii de viaţă sînt aşa de puţini pentru cîte am vrea să realizăm, că n-avem nici clipe de prisos să le pierdem bîjbîind după un ţel, după un liman spre care navigăm la întîmplare. Ritmul de angajare socială, necruţător prin desfăşurarea-i vertiginoasă, aduce fiecăruia — o dată cu confruntarea propriei personalităţi cu solicitările pe plan social — satisfacţia realizării, sau decepţia plutirii nesigure, a rătăcirii sau a nevoii de acomodare din mers cu orice chip, a evadării ! În ultimă instanţă, nu e permis nici familiei, nici şcolii, nici insului să greşească în alegerea neinspirată a profesiunii, în calificarea fără vocaţie într-o meserie care nu e agreată, ci acceptată de nevoie sau din calcul.

Complexitatea problemelor predării, a muncii într-un colectiv profesional şi în cadrul civic-educativ al unei unităţi administrativ-teritoriale, trebuie cunoscută de student prin contactul nemijlocit cu şcoala şi cartierul sau satul, în fiecare etapă a pregătirii sale teoretice într-un sistem de şcoli de aplicaţie — seminar pedagogic cu practică la psihologia copilului şi la psihologia-pedagogică, cu practică pedagogică la metodica obiectului. Contactul cu clasele, cu şcoala, cu consiliul profesoral, cu formele de perfecţionare, cu activităţile social-culturale în cartier (sau în sat în timpul vacanţelor) — monografii, muzee, activitate artistică, muncă patriotică ş.a. oferă un tur de orizont al problematicii vieţii de viitor profesor şi al responsabilităţii sale, dînd afecţiunii pentru meserie şi un substrat raţional. În corelarea permanentă teorie-practică, în autoevaluarea capacităţii profesionale conferită de rezultatele activităţilor de ucenicie,

se conturează convingeri, dorința de afirmare și, prin aceasta, dragostea de profesie capătă substrat volițional. Încheierea perioadei de pregătire profesională, pe măsura acumulării culturii generale, a culturii de specialitate, a experienței pedagogice, conduce la însușirea măiestriei pedagogice, în contextul căreia dragostea de profesie e o componentă. În această etapă, dragostea de profesie apare ca *rezultat* al întregului proces de însușire a profesiunii, dar și ca *mobil* — inițial afectiv, apoi rațional — izvorît dintr-o motivație superioară, din semnificația responsabilității funcției de educator, care obligă pe student să-și însușească profesia din *necesitate* la nivel superior. mobil care conferă — o dată cu licența — convingerea îndeplinirii onorabile a mandatului social, care dă încredere, fermitate și elan primilor pași în carieră, mobil care devine acum polivalentul suport (afectiv, rațional, volițional) al activității ca profesor și ca cetățean, ca om întreg.

Viziunea realistă a obligațiilor profesionale, proiectarea capacității tale în acest cadru, cu dragoste de meserie, oferă bucuria sinceră, caldă, pentru orice succes, dă forța de a înfrunta greutățile începutului, de a termina bine, cu orice chip, lucrul început, de a te consola în înfrîngeri, înarmîndu-te pentru alte confruntări, de a persevera în realizarea idealului tău și a idealului generației tale.

Noi, învățătorii și profesorii, sîntem un gen aparte de constructori, care nu putem schimba locul de muncă (șantierul școală-sat) cu prea multă ușurință, care nu putem făuri fără incandescența înaltei tensiuni sufletești. Cum altfel decît așa se poate explica — între altele — că reforma învățămîntului din 1948 a fost înfăptuită cu modeștii învățători cărora partidul le-a acordat credit să acopere ani în șir catedrele profesorale de la ciclul II, fără studii superioare de specialitate, învățînd din mers și chemați să facă de toate ?! Satisfacția pentru produsul nostru finit e, de cele mai multe ori, tîrzie sau rămîne anonimă în procesul de germinație continuă a sămînței mirabile sădită în fiecare ins, și în toți dintr-o promoție, și în atîtea promoții de-a lungul carierei noastre. Ce altceva decît dragostea față de omul de azi și de omul de mîine, plămădit cu grijă și cu truda întregii societăți, ne poate încălzi cînd pe fața unui copil înfloreşte zîmbetul sau cutele gîndurilor captate de o problemă sau bucuria unui succes cît de mic ?...

Nu toate satele, nici toate școlile sînt la nivelul celor mai bune condiții de muncă și de viață pentru începători. Dar, oriunde, începutul, punctul de plecare a fost la fel de modest și tot oamenii, și dintre ei n-a lipsit dascălul, tot oamenii au împins satul la „calea ferată", la „șosea asfaltată", la „lumină electrică" și l-au înzestrat cu cămin cultural, cu cinematograf, cu local modern de școală, cu magazine... La temelia treptelor spre civilizație și cultură a satelor bune stau năzuințele și sacrificiul înaintașilor. Chemarea noastră e totdeauna neistovită spre mai bine și oriunde am merge, tot am avea cîte ceva deosebit de făcut. A face ceva, a realiza, a lăsa urme bune în sufletul școlarilor, în amintirea oamenilor, a face ceva pentru afirmarea școlii și a satului, ce cîmp vast de confruntări ! De la lecția deschisă, la referatul sau comunicarea dintr-o sesiune științifică la seara literară ori la serbare, de la masă rotundă la formații artistice, de la renovarea unei școli la construcțiile noi de grădinițe, cămine culturale, de la modernizarea instalațiilor la utilarea laboratoarelor, la crearea muzeelor, la parcuri și baze sportive, de la valorificarea tradițiilor la modernizarea procesului instructiv-educativ i-atîta loc și-i necesară atîta risipă de

energie! În orice colț de țară e azi o lume nouă, care l-ar aștepta pe Nicolae Apostol — profesor sau învățător de azi — cu cîntecul bunelor intenții înflorind în urale de „Bine-ai venit la noi, tovarășe absolvent!..."

Imaginea idilică, patriarhală, a învățătorului rural și a profesorului de țară — priviți cu îngăduință pentru glodul proaspăt de pe încălțămintea, bocănind nefiresc pe trotuare, priviți cu vinovată neînțelegere pentru neputința copiilor lor — contrapusă chipului distins al institutorului și al profesorului de oraș, aparține trecutului și nu mai e reînviată decît în optica deformată a profesorilor funcționari, pentru care numai statul e dator să dea, fără obligația lor de a rambursa avansul primit sub forma cheltuielilor (salar social) de școlarizare, fără înțelegerea învestiturii date de societatea socialistă fiecăruia în sistemul răspunderilor sociale.

Școala noastră — de toate gradele — trebuie să ridice „dragostea de profesie" la rangul de principiu, în corelație cu atitudinea socialistă față de muncă, pentru că în societatea socialistă conceptul acesta capătă un conținut nou și o sferă de cuprindere mai mare, definite de munca liberă — ca o modalitate superioară de existență a omului pe treaptă superioară a umanității — cînd munca depășește limita veche a funcției de nervum-rerum, devenind o chestiune de glorie, de eroism. Dragostea de profesie devine corolar al educației prin muncă și pentru muncă, activitatea profesională fiind un mod de integrare socială în frontul social al muncii, un gen de proiectare a personalității prin aportul individual la realizarea idealului social, conturîndu-se în procesul de formare a omului nou.

Fără a-ți iubi profesia, nu poți iubi copiii și oamenii, nu-i poți înțelege și nu te poți face înțeles; fără a-ți iubi meseria nu poți fi profesor.

Prof. ELVIRA CREȚU
Liceul pedagogic, București

COORDONATELE CONTEMPORANE ALE PERSONALITĂȚII EDUCATORULUI

În ultima vreme, rolul și personalitatea educatorului capătă noi semnificații. Trăsăturile generale ale dezvoltării societății contemporane influențează și concepția despre sistemul de pregătire a cadrelor necesare învățămîntului.

Ritmul accelerat în care se dezvoltă societatea, precum și direcțiile în care evoluează aceasta solicită școala să

realizeze obiective ce țin de însăși structura societății. În acest sens, astăzi se depun tot mai multe eforturi în scopul adaptării învățămîntului la cerințele actuale și de perspectivă ale societății. Pe această linie se înscrie și preocuparea pentru pregătirea mai adecvată a educatorilor. Cîteva din caracteristicile generale ale dezvoltării sociale conduc către precizarea noțiunii de educator și a funcțiilor pe care acesta trebuie să le îndeplinească într-o lume în permanentă mișcare și devenire. În primul rînd, schimbările survenite în toate domeniile, ca urmare a revoluției tehnico-științifice, au determinat acumularea unui volum considerabil de informații, care necesită includerea lor în conținutul procesului de învățămînt și utilizarea acestora atît în scopuri informative, cît și în scopuri formative. În al doilea rînd, durata valabilității informațiilor scade pe măsură ce mijloacele de investigație se perfecționează, de unde rezultă că și durata structurilor sociale scade și, ca atare, educația nu mai poate fi orientată spre realizarea unor obiective cu stabilitate mare.

O a treia chestiune care se pune, în condițiile vieții contemporane, este aceea care se referă la relația dintre educație și dezvoltarea economico-socială. Ceea ce apare tot mai evident, în epoca noastră, este faptul că educația devine tot mai mult un însemnat factor al dezvoltării economico-sociale, cu implicații profunde nu numai la nivelul dezvoltării sociale, ci și la nivelul dezvoltării economiei, relația educație-societate dobîndind un caracter bilateral. Pînă nu de mult, educația era socotită ca un proces care se desfășoară de la dezvoltarea economico-socială spre transformări corespunzătoare în conținutul și formele educației tinerelor generații. Astăzi, educația este analizată și interpretată în perspectiva cerințelor dezvoltării economice. Studii și cercetări tot mai ample demonstrează că randamentul economic al învățămîntului este considerabil și va deveni și mai mare, pe măsură ce acesta va fi continuu restructurat pe baze științifice, deoarece știința devine, pe zi ce trece, o nemijlocită forță de producție. Educația va deveni astfel un fapt economic, o investiție de tip special, o investiție în om. Se constată astfel că, alături de funcția sa general-umană, întregul sistem școlar se va ridica la nivelul unui sistem social cu finalitate economică, sistem care, prin menirea sa de producător al forței de muncă, dobîndește noi atribute în funcția și în finalitatea sa. Deci, raportarea educației și a învățămîntului la factorul economic devine o necesitate obiectivă, întrucît *educația nu este numai un drept fundamental al omului, dar, de asemenea, este și o formă de investiție profitabilă și un factor indispensabil de dezvoltare economică și socială* [1].

În sfîrșit, un alt aspect care trebuie luat în considerare este acela care se referă la faptul că multă vreme educația a fost considerată și utilizată doar ca mijloc de formare a tinerilor ca membri ai unei comunități fără implicații de intercondiționare. Astăzi, fiecare membru al societății socialiste este un factor activ pe toate planurile vieții — economic, social, politic, științific și cultural — iar, la rîndul său, omul este produsul unui sistem de relații structurale și suprastructurale care-l determină și-l angajează. Într-un asemenea context

[1] L'UNESCO et la planification de l'éducation, Paris, p. 1.

economico-social contemporan se impune o revizuire radicală a concepției cu privire la rolul școlii, la locul pe care-l va ocupa în sistemul resurselor energiei umane și, în raport cu aceasta, o reevaluare a profesiunii de educator. Estimînd că funcția socială a profesorului se ramifică adînc în realitățile unei orînduiri în care tehnica și automatizarea schimbă, de la o zi la alta, înfățișarea mediului și a modului de a trăi al oamenilor, formarea unui nou tip de educator apare ca o necesitate de prim ordin.

Transpunerea informațiilor survenite pe linia progresului social în conținutul procesului de învățămînt și valorificarea acestora în scopuri educative cer profesorului însuși stăpînirea capacității de a opera rapid în vederea selecționării și organizării cunoștințelor în scheme conceptuale riguros construite din punctul de vedere al logicii științei respective, ca și din punctul de vedere al logicii educației și al scopurilor acesteia. Locul pedagogului de ieri, a cărui activitate se reducea la „a preda lecții" și la „a-i învăța pe elevi să fie cuminți" va trebui să-l ia *educatorul-specialist*, pregătit pentru a cerceta el însuși, pentru a face experiențe, pentru a mînui aparate, educatorul capabil să găsească și să aplice mijloace educative proprii în vederea sprijinirii, în mod eficient, a intelectului și a voinței școlarului, a afectivității și temperamentului acestuia.

Două atribute fundamentale : specialist desăvîrșit al disciplinei pe care o predă și educator competent, unite într-o puternică personalitate, fac ca profesorul epocii moderne să constituie un model creator de modele. El trebuie să apară în fața elevilor ca întruchiparea măiestriei pedagogice și izvor al tuturor potențelor. Căci, profesorul nu instruiește atît prin volumul cunoștințelor pe care le transmite, ci prin personalitatea sa, prin orizontul de cultură pe care-l deschide elevilor, prin modul său de a gîndi, prin distincția comportării sale. Informațiile, prin ele însele, nu vor putea suplini niciodată profesorul, nici chiar în ipoteza unei perfecte organizări a acestora în planuri, programe sau manuale. Informațiile — mai ales în condițiile tehnicii moderne — pot fi însușite de către elevi pe diferite căi. Profesorul însă, educatorul, transmite, în primul rînd, propria lui formație intelectuală, morală și estetică. Privit în perspectiva evoluției societății socialiste și comuniste, ca figură de seamă a unei școli moderne, profesorul nu va mai fi numai cel care predă lecții. înghițit într-o rețea fixă de reguli și definiții, încătușat în copertele manualului sau ale metodicii după care predă, ci educatorul-specialist, care are viziunea limpede a specialității pe care o predă, care folosește cunoștințele într-un mod suplu și degajat, care conduce actul pedagogic, aplicînd legea care-l guvernează.

Înscris în aria celor mai frumoase și mai importante activități umane, ancorat în realitățile prefacerilor sociale, profesorul epocii socialiste nu este numai educatorul elevilor săi, al școlii în care-și desfășoară activitatea, ci el este și va trebui să fie primul slujitor al patriei sale. Educarea generațiilor care-i sînt încredințate nu reprezintă numai grija pentru însușirea noutăților științifice, ci actul laborios de formare a unor oameni integri, cu o concepție unitară și clară asupra sensului vieții, cu convingeri politice ferme, cinstiți și activi, demni să preia și să continue efortul înaintașilor pentru ridicarea

României pe noi culmi ale civilizației. Asemenea însușiri nu se pot cultiva și nu-și găsesc expresie numai în cadrul limitat al lecțiilor, oricît de perfecte ar fi ele. În activitatea sa ca diriginte, aplecat cu grijă asupra elevilor săi, cunoscînd și dirijînd interesele acestora spre țelurile superioare ale culturii, deșteptînd în ei dorința vie de a se realiza, de a se automodela și de a deveni mereu mai mult decît ce sînt, proiectînd fiecare individualitate pe o traiectorie cu finalitate socială adecvată, profesorul va face astfel dovada competenței sale pedagogice. Legînd permanent cunoștințele de viață, raportînd continuu cerințele școlii la cerințele societății însăși, participînd nemijlocit la evenimentele sociale, cu privirile ațintite spre popor și spre viața lui, integrîndu-se în interesele majore ale țării — numai așa profesorul poate rămîne figura de seamă a intelectualității țării, numai așa contribuția sa poate fi o contribuție reală. Animator al vieții culturale, sociale și politice, el trebuie să rămînă educatorul maselor, centrînd în jurul său acțiunile acestora.

Receptiv la tot ce este nou, competența lui trebuie să fie puternic sprijinită pe un intelect permeabil și fluid, apt să absoarbă informații și să le transforme în modalități de gîndire, de voință, de simțire, dînd măiestrie acțiunilor sale din acel „ vitellus nutritivus" al profesiei ridicată la rangul de artă. Erudit prin bogăția cunoștințelor pe care le posedă, prin exactitatea științifică a acestora, profesorul trebuie să impună concepția fundamentală asupra vieții. Iar în privința culturii generale, acesta trebuie să stăpînească materialul de curentă circulație din domeniul tuturor științelor. Altfel, nu va fi niciodată în măsură să realizeze acele corelări rapide și spontane caracteristice omului cu o bogată cultură generală.

Competența specialistului, încadrată într-un fond de cultură generală, ambele susținute de o temeinică pregătire psihologică și pedagogică, trebuie să constituie componentele profesiunii însăși. În felul acesta, empirismul, rutina, plafonarea ori atrofia autorității didactice vor fi zăgăzuite definitiv.

Nu mi se pare de loc lipsit de importanță să subliniez și necesitatea unei preocupări pe care trebuie să o aibă orice educator în ceea ce privește exprimarea, atitudinea și înfățișarea sa. Oricărui educator îi este necesară o dicție perfectă, ideile și sentimentele pe care le comunică trebuie să aibă o haină exterioară adecvată, o voce frumoasă, artistic mlădiată, un ton normal, sănătos și neafectat și, mai ales, un stil corect. Mimica, gesturile și modul de a se mișca să fie într-o oarecare armonie. Plimbările agitate prin clasă, ticurile nervoase, gesturile inutile, dau o notă ridicolă, obosesc elevii și le diminuează capacitatea de concentrare asupra conținutului de idei, pe cînd un surîs discret și binevoitor, o exprimare ritmică și expresivă, creează un tonus afectiv propice unui învățămînt calm și unei atmosfere de total echilibru. De asemenea, înfățișarea vestimentară a educatorului face parte integrantă din personalitatea sa. O îmbrăcăminte simplă și corectă, cochetă și elegantă — fără a fi excentrică — nu după ultima modă, dar nici împotriva ei, dă educatorului o notă de distincție. Totul trebuie să reprezinte o neîndoielnică valoare educativă.

Prof. dr. docent
ION BERCA

PROFESORUL— OM CU ORIZONT LARG DE CULTURĂ

Fenomenul de cultură, luat pe plan mondial și pe plan național, cunoaște în zilele noastre o dezvoltare amplă, vertiginoasă.

Îndatorirea specifică și chiar condiția de bază a oricăror aspirații pentru noile generații este integrarea organică și activă în cultura epocii, lupta pentru însușirea culturii în așa fel, încît fiecare tînăr să devină un factor de cultură. Este un adevăr fundamental că temeiul instruirii și educării studenților — viitori profesori — rezidă în procesul de învățămînt universitar. Dar tot așa de adevărat este și faptul că însușirea valorilor de cultură nu se poate restrînge numai la procesul instructiv-educativ, organizat, planificat în învățămîntul superior prin cursuri, seminarii etc. Cultivarea interesului studenților pentru valorile de cultură în afara procesului instructiv constituie o cerință esențială a învățămîntului nostru superior.

Din aprecierea superioară privind școala ca un factor de cultură și civilizație rezultă și misiunea ce incumbă profesorului în zilele noastre. El însuși este și trebuie să fie, acolo unde lucrează, unul din factorii de cultură și civilizație. Cît privește cuantumul exigențelor ce i se adresează, acesta derivă din modificările survenite în viața socială, în știință și tehnică, caracteristice pentru epoca noastră.

Rolul profesorului în pregătirea noilor generații și în culturalizarea maselor a crescut și crește mereu. Extensiunea și intensificarea învățămîntului, ca și conjugarea tot mai strînsă a școlii cu necesitățile vitale ale societății reclamă cadre de specialiști competenți, maeștri ai didacticii și educației, activiști ai culturii.

Din momentul în care studentul intră în facultate și pînă cînd o termină, undeva în școli generale și în licee, în rețeaua de învățămînt, situația se schimbă, intervin modernizări, cerințe noi, apare și o nouă generație cu o pregătire și predispoziții mai înalte.

Au trecut deci 4—5 ani de cînd tînărul a părăsit pragul școlii și reîntorcîndu-se poate în același loc ca dascăl aproape că nu mai recunoaște împrejurările și regimul de lucru. Confruntat cu o multitudine de cerințe, proaspătul profesor trebuie să se adapteze, să intre în rolul său. De condițiile în care se produce această adaptare depind multe, depinde în-

suși destinul său profesional. La acest punct trebuie să răspundem la două întrebări : 1) Oferă învățămîntul superior tînărului profesor premise pentru a face față noilor cerințe ? 2) I se creează în școală și în localitatea respectivă condiții pentru a debuta cu succes în activitatea sa ? La prima întrebare nu putem da un răspuns univoc. De regulă, pregătirea de specialitate este inițial corespunzătoare, aceasta mai ales la absolvenții universităților. La aceștia din urmă însă, de cele mai multe ori lasă de dorit pregătirea psiho-pedagogică și metodică, pe nedrept subapreciată de planurile de învățămînt. Mai grav este fenomenul prin care subaprecierea disciplinelor și activităților cu profil pedagogic din planul de învățămînt se transferă într-un fapt de conștiință caracterizat prin estomparea la studenți a perspectivei de a deveni cadru didactic. Stimularea interesului pentru meseria de profesor și a dorinței de a merge cu convingere la locul de muncă nu se realizează prin conferințe și discursuri, ci prin întregul climat instructiv și educativ din timpul studiilor universitare. Este remarcabil felul în care Facultatea de istorie de la Universitatea din București a înscris această preocupare în planul de învățămînt. După o temeinică pregătire pedagogică și metodică urmează un număr suficient de ore practice, finalizate într-un colocviu care, fără îndoială, va constitui o dezbatere fructuoasă pentru viitoarea profesie. Și la Facultatea de geografie, de la aceeași universitate, s-a acordat atenția cuvenită pregătirii profesorilor, deși un număr relativ mic de absolvenți s-au plasat în învățămînt. Cu totul alta este, însă, situația la unele facultăți, de la Universitatea București : chimie, fizică, filozofie sau, de pildă, situația planurilor de învățămînt ale secțiilor de psihologie și filozofie — de la Facultatea de filozofie — unde disciplinele pedagogice sînt în mare măsură neglijate. La psihologie — o singură oră de curs de metodică, pe un singur semestru, un număr relativ mic de ore de practică pedagogică, nici un colocviu și nici un examen. Formula folosită la secția de filozofie, care înglobează activitatea practică și pregătirea metodico-teoretică, este inoperantă din punct de vedere organizatoric, în condițiile învățămîntului superior de astăzi, cu atît mai mult cu cît și cursul de pedagogie a fost redus la un semestru. Faptul surprinde, dat fiind că Facultatea de filozofie pregătește profesori de științe sociale, al căror rol este, pe bună dreptate, subliniat în toate documentele de partid. În schimb, absolvenții institutelor pedagogice, posedînd un volum mai modest de cunoștințe de specialitate, sînt mai bine orientați sub raport didactico-educativ. Și aceasta mai ales din cauză că absolvenții institutelor pedagogice au un destin profesional bine conturat și nu rareori acționează sub imboldul unei vocații. Cît privește pe absolvenții universității, la aceștia tocmai autopropulsarea vocațională suferă. Sînt mulți care ar prefera să nu fie profesori și, totuși, în marea lor majoritate, ajung în învățămînt. Desigur, farmecul activității profesionale ajunge să captiveze pînă la urmă pe cei mai mulți. Dar pentru aceasta mai sînt necesari ani presărați cu biruințe și înfrîngeri, este necesară o orientare și preorientare care să pornească de pe băncile școlii.

Răspunsul la cea de-a doua întrebare, de asemenea, poate dobîndi contururi diferite. Este adevărat, legislația noastră recentă vine în sprijinul tînărului profesor și-i deschide largi perspective de perfecționare profesională și de retribuție progresivă. Sînt însă și o serie de fenomene concrete ce afectează sensibilitatea acută a noi-

lor cadre didactice. Ne referim la modul cum sînt primiți în școli de către directori și colegi, la ajutorul pe care-l primesc din partea organelor locale, la volumul de sarcini extrașcolare ce li se atribuie, la respectarea dreptului de apreciere imparțială a elevilor etc. Din acest punct de vedere, există atît condiții favorabile, cît și nefavorabile. Respectul față de autoritatea profesorală este o condiție indispensabilă pentru îndeplinirea cu succes a misiunii de făuritor al tinerei generații, de activist al culturii. Am întîlnit nenumărate cazuri de profesori tineri care, bucurîndu-se de respect și impunîndu-se respectului public, s-au statornicit pentru totdeauna într-un colț de țară, considerînd că acolo este pentru ei, „pămîntul făgăduinței". Am întîlnit și cazuri de tineri profesori care migrează perpetuu în căutarea unui loc mai bun și nu reușesc nici să-și definitiveze un profil pedagogic.

În primii ani de învățămînt, tinerii profesori trebuie să realizeze unitatea dintre specialitate și arta pedagogică. Ei trebuie să-și reorganizeze cunoștințele adecvat cerințelor școlare, să devină stăpîni pe metodele predării și educației, să ajungă să cunoască elevii și finalmente să-și elaboreze un sistem de lucru. Înainte de a depune examenul de definitivat, profesorii trebuie să se definitiveze practic. Nu poate fi însă vorba numai de cantonarea în meșteșug. Dacă tînărul profesor nu este ținut să facă neapărat descoperiri științifice, apoi el trebuie să ajungă la maturitatea aplicațiilor științei sale și să se instituie ca un urmăritor fervent al noutăților științifice.

Un larg cîmp de experimentare oferă practica predării. A ști să adopți față de propria experiență atitudinea unui cercetător capabil să releve esențialul și să tragă succesiv concluzii este cheia succesului profesoral.

Este cu totul greșită diviziunea studenților într-o grupă destinată cercetării științifice academice și în alta fără destinație de cercetare. După cum se vede, adevăratul profesor, poartă în sine un autentic și sui-generis cercetător. Numai în aceste condiții el poate să descopere în organizarea psihică a elevilor valorile de perspectivă pentru o specialitate și astfel să contribuie la o justă orientare profesională a elevilor.

A fi profesor înseamnă a avea o misiune atotcuprinzătoare. Ești profesor doar nu numai pentru copii, ci și pentru adulți și însăși logica activității tale te face să contribui la difuzarea științei și culturii în cercuri cît mai largi, să participi la vasta operă de educare a adulților. Sub acest raport, tinerii noștri profesori nu dispun de pregătirea adecvată. Însă, imboldurile superioare care îi determină să militeze pentru culturalizarea maselor se dovedesc deseori suficiente pentru a face să apară măiestria de activist cultural.

A fi legat de viață înseamnă și a ști să înveți din viață. Nu este un adevărat profesor și om de cultură acela care consideră că numai el trebuie să învețe pe alții și nimeni nu-l poate învăța pe el. Nu numai în bibliotecă, dar și pe șantiere, în uzine, în fabrici, la șezătorile sătești, la adunările cooperatorilor — pretutindeni unde oamenii se străduiesc, creează, fac să freamăte istoria noastră nouă — se ascund comori de învățăminte din care trebuie să se împărtășească, trebuie să învețe profesorul, tocmai pentru faptul că el are misiunea de a învăța pe alții.

FLORIAN CREȚEANU
Profesor emerit
Turnu Măgurele

INFORMAREA ȘTIINȚIFICĂ ȘI PEDAGOGICĂ — PREOCUPARE PERMANENTĂ A PROFESORULUI

Adevărata muncă a profesorului începe abia după ce și-a terminat orele de clasă. Nu este un paradox, pentru că munca efectuată în clasă — lecția — este condiționată de cea desfășurată anterior, adică de munca de pregătire științifico-profesională. Nu este vorba de pregătirea ad-hoc a lecției, de consultarea manualului și a anumitei bibliografii, de organizarea materialului didactic, de întocmirea planului etc., ci de acea pregătire care ține de cultura generală și profesională a profesorului, ca trăsătură fundamentală a lui ca om și ca personalitate, ca agent activ în lumea valorilor. Profesorul nu-și poate acumula cultura necesară profesiunii sale numai din ceea ce a agonisit în facultate. Cultura universitară e un fundament, e un fond aperceptiv, pe care urmează să se clădească eșafodajul adevăratei construcții a unei personalități culturale, capabile să creeze valori în domeniul său profesional. Profesorul rămas la cultura însușită în universitate, chiar cînd este confirmată de nota maximă a examenelor, este supus riscului de a fi depășit, de a cădea în rutină, de a se anchiloza în niște limite echivalente cu o carceră spirituală. Contactul permanent și profund cu evoluția științei și culturii, asimilarea unor valori constituie nu numai o datorie profesională, ci și un imperativ etic. Un profesor depășit în privința cunoașterii conținutului problemelor de specialitate este un nonsens.

Pregătirea universitară este, firește, condiția sine qua non a profesorului. Ea așază piatra unghiulară a personalității științifice și profesionale și șlefuiește contururile perspectivei etice în cadrul căreia tînărul absolvent urmează să-și valorifice eforturile creatoare. Pentru viitorul profesor, de orice specialitate ar fi, pregătirea universitară este limitată în mod inevitabil — și în timp și ca volum de cunoștințe. Ceea ce trebuie să formeze această pregătire în mod fundamental este conștiința acestei limite și conștiința necesității depășirii ei. *Numai pasiunea cunoașterii e nevoie să fie nelimitată*, pentru că ea pune frînă orgoliului lipsit de autocritică și dă frîu avîntului. Sfîrșitul studiilor universitare arogă drepturi profesionale firești, dar dreptul cel mai legitim pe care îl oferă este acela de *a nu te mărgini la ce ai acumulat*, ci de a realiza un spor necontenit. Hrana spirituală oferită de universitate nu

poate și nici nu trebuie să fie sătioasă, ci numai apetitivă. Ea trebuie să îndeplinească condiția creșterii a ceea ce se cheamă *sete de cunoaștere*. De aceea, strînsa legătură cu dezvoltarea științei și culturii este un imperativ de rang categoric. Acest contact cere profesorului un anumit timp în care să-și desfășoare activitatea de lectură și studiu, un timp pe care trebuie să-l găsească în afara orelor de clasă. E timpul adevăratei sale munci, a cărei consecință este succesul (sau insuccesul) muncii la catedră. Munca profesorului nu este muncă de funcționar, ci este munca unui permanent creator de valori spirituale și umane, sau, cel puțin, munca unui purtător, unui vehiculator de valori de la el la elev, în așa fel încît acesta să asimileze valorile ca un ferment al dezvoltării personalității proprii.

O experiență tristă — și plină de consecințe — au făcut, de pildă, unii profesori de literatura română, care s-au găsit neînarmați în fața sarcinii date de programă de a preda despre Titu Maiorescu, Eugen Lovinescu sau despre Lucian Blaga, Ion Barbu și despre noua generație de scriitori contemporani. În cultura acestor profesori, scriitorii enumerați (ca și mulți alții) pluteau într-o atmosferă încețoșată, pentru împrăștierea căreia le-au trebuit multe ceasuri de trudă. Pentru unii, studiile universitare nu le putuseră aduce limpezirile necesare, pentru că obligațiile programei de învățămînt și ale examenelor se aflaseră în timpul studenției lor, într-o conjunctură de optică nefavorabilă față de scriitorii menționați ; pentru alții, noua generație de scriitori n-avea cum să fie cuprinsă în epoca acestor studii, profesorii fiind ei înșiși din această generație sau cu mult mai în vîrstă decît ea. Numai contactul permanent cu creația literară, asimilarea valorilor rezultate din procesul acestei creații, la timpul potrivit, studierea zi de zi a unei bibliografii bine rotunjite, ca materia primă de consum spiritual, pot menține personalitatea profesorului la nivelul unei autorități profesionale care se impune de la sine prin capacitatea de a rezolva oricînd noile probleme ce apar. Pentru aceasta este nevoie de o altă muncă decît cea din clasă și de un alt timp.

Știința și cultura contemporană se află astăzi într-o permanentă dezvoltare. Nu mai poți fi profesor de matematică, de fizică, de chimie, de biologie sau de oricare din disciplinele umaniste, fără să te agăți cu putere de cea mai recentă verigă a cuceririlor contemporane, cel puțin în domeniul care te privește nemijlocit. Altfel, riști să rămîi depășit, un inutil și o piedică.

Se discută tot mai aprins dacă un om — oricît de vastă i-ar fi capacitatea de asimilare — mai este în stare să devină o personalitate plenitudinară, un purtător de sinteze enciclopedice, în condițiile de astăzi ale dezvoltării diversificate a științei și culturii. Specializarea presupune aprofundare, o aprofundare pînă la cele mai recente cuceriri ale cercetării, de la care se deschid noi perspective. Undeva, în profunzimile cercetării, specializările ating un punct comun în ceea ce privește cunoașterea în esență a realității, a adevărului. În acest punct, oamenii realizează unitatea lor de vedere, unitatea lor filozofică, unitatea infinitei diversități a lumii. Personalitatea omului de cultură de altădată avea ca trăsătură esențială vastitatea volumului de cunoștințe, diversitatea multiplă a acestor cunoștințe. Era omul care întrunea în conștiința sa o multitudine de cunoștințe variate, de nuanță enciclopedică. Omul de astăzi este omul adîncimilor, omul sintezei de cunoștințe, omul care poate, prin specializare, să stăpînească

esențele și, prin aceasta, întreaga diversitate, fără s-o migălească analitic decît într-o anumită latură a ei, aceea a specialității proprii.

Specialitatea profesorului trebuie să împrumute, în personalitatea sa, această măsură a lucrurilor : aprofundarea. De aceea, nu ni se pare paradoxală aserțiunea că munca lui adevărată începe abia după terminarea orelor de curs. Timpul următor acestor ore este cel mai prețios, fiindcă este cel mai bogat în posibilitățile de a mobiliza toate resursele lui creatoare ce urmează a fi puse în slujba instrucției și educării tineretului. În ora de curs se condensează zeci de ore de studiu la o înaltă presiune spirituală și la o temperatură morală în stare să topească și cele mai glaciale inimi.

Prof. GRIGORE ȘARLĂU
Arad

TÎNARUL PROFESOR ÎN FAȚA EXIGENȚELOR MAJORE ALE PROCESULUI EDUCATIV

Raportul dintre profesor și elev este un raport activ, de legături reciproce, unde fiecare învață. Factorul dominant în acțiunea pedagogică este profesorul. El instruiește și educă, el face legătura între obiectul de învățămînt și elev — comunică știința și-i ajută pe elevi să o asimileze. Profesorul este exemplu pentru elevi și-i ridică la asumarea responsabilității propriei lor existențe, și pentru țară și poporul lor, pentru idealurile umanității. Pentru realizarea cu succes a acestei sarcini de mare răspundere, viitorii profesori studiază în institute și universități, după multe planuri și în diferite forme de activitate, astfel ca ei să poată răspunde sarcinilor ce le stau în față.

În dorința de a cunoaște măsura în care tînărul profesor răspunde exigențelor școlii actuale, am dat un chestionar unui număr mare de profesori tineri și vîrstnici. Din întrebările puse, desprindem doar cîteva :

— Ce părere aveți despre cunoștințele dv. de specialitate primite în universitate ?

— Cum ați valorificat cunoștințele, priceperile și deprinderile dobîndite la Universitate, pentru a desfășura o activitate eficientă la clasă ?

— Ce propuneri faceți pentru îmbunătățirea învățămîntului superior, în privința pregătirii viitorilor profesori ?

Se deosebesc diferite puncte de vedere, așa încît ne dau posibilitatea să constatăm că într-un anumit mod se prezintă profesorul cu mai multă practică la catedră, față de profesorul începător.

Iată, de pildă, cum se prezintă un profesor cu vechime : S. N. are apti-

tudini organizatorice, posedă arta de a vorbi cu elevii, înțelege psihologia lor, are aptitudini și pentru munca educativă : spirit de observare fin, tact pedagogic, imaginație pedagogică. Are calitățile intelectuale necesare : gîndirea și atenția distributivă. Ține permanent contact cu clasa. Utilizează metodele adecvat și le găsește adecvat. Are simțul timpului. Este energic, are prezență de spirit ; lucrează cu deplină stăpînire de sine, cu răbdare. Are un caracter ferm. Din relatările elevilor, aflăm că nu trece nimic cu vederea, nici indisciplina, că își ține promisiunile. Are o ținută impecabilă. Elevii îl întîmpină bucuroși. Psihograma subiectivă ne relevă următoarele : ca elev și student s-a situat în media grupei din care a făcut parte ; a mers în ascensiune. După lecții îi place să muncească în grădina casei. În viață, a distins ușor intențiile altora. Este liniștit și hotărît. În împrejurări neobișnuite, stă în rezervă pînă se lămurește. Are simțul datoriei. Se gospodărește cu tact.

Acest profesor are peste 30 de ani vechime în învățămînt. Aptitudinile pedagogice s-au format și dezvoltat pe baza exercițiului. El este bun, pentru că are un caracter normal constituit și echilibrat. S-a realizat în toate domeniile : în profesie, în viața socială, în familie, în activitatea politică. A rezolvat corect și deplin problemele vieții.

La profesorii tineri nu se poate vorbi de o conturare a aptitudinilor și nici de o tipologie cristalizată. Sînt în evoluție. Abia după ce au luat contact cu munca de la catedră încep să se formeze și să se contureze trăsăturile. Contactul zi de zi cu colectivul de profesori influențează asupra tinereței lor, asupra comportamentului lor.

În ceea ce privește pregătirea viitorilor profesori primită în Universitate, toți sînt de părere că au primit cunoștințe la nivel înalt, suficiente pentru predarea specialității. În schimb, la metodică lucrurile se schimbă : aici și cunoștințele teoretice și deprinderile sînt considerate ca insuficiente. Se cere ca în învățămîntul superior să se insiste mai mult asupra metodicii de specialitate. „Aproape totul s-a învățat după absolvire, prin practica la catedră", au răspuns mulți profesori tineri. Dificultățile semnalate în primii ani de învățămînt sînt următoarele : psihologia și pedagogia au constat numai din teorie și de aici lipsurile ; nu au ținut seama de particularitățile de vîrstă și individuale, nu s-au ocupat de elevii slabi, nu s-a insistat în folosirea cunoștințelor noi de către elevi, notarea elevilor a fost deficitară, mobilizarea clasei la activitate insuficientă. La dirigenție și la orientarea școlară au lipsit îndrumările necesare, alegerea temelor era dificilă ; trebuiau organizate ore de dirigenție model. Tinerii profesori arată că au studiat manualele mai mult ca elevii, deoarece cunoștințele trebuiau redate într-o formă nouă, simplificate pentru nivelul de cunoștințe al elevilor. Au muncit mereu, zi de zi, mai mult ca la cursurile de la facultate ; au citit lucrările noi de specialitate : noutățile introduse sporesc eficiența lecției și sînt folosite și de elevi.

Dintre propunerile mai importante am reținut pe acelea care cer să se pună mai mult accent pe latura pedagogică, metodică, pe organizarea unor experimente, cercetări pedagogice ; să se facă o mai serioasă selecție în programe, fiindcă după 8 ore de curs pe zi nu se mai poate munci la bibliotecă cu randament. Alții semnalează nepregătirea din liceu, lipsuri privind limbile moderne și clasice necesare documentării științifice.

Cercetarea ne-a arătat diversitatea tipologică a profesorilor formați în

timp și activitatea de perfecționare continuă a celor tineri, pînă la definirea propriului lor stil didactic. Un ochi versat distinge imediat durata de activitate de specialitate a unui profesor, după modul cum realizează lecțiile. Nu trebuie să uităm că într-o școală sînt profesori cu diferite stiluri de muncă, care alcătuiesc consiliul profesoral, cu diferite trepte de dezvoltare. Aici se rezolvă problemele pedagogice și psihologice și, prin aceasta, la experiența personală se adaugă experiența colectivă. Formarea tinerilor profesori se desăvîrșește permanent în privința înțelegerii mai clare a idealului de educație, a pregătirii științifice și pedagogico-didactice.

Legea privind Statutul personalului didactic din Republica Socialistă România din 1969 dă cadrul general al perfecționării continue și, în același timp, creează cadrelor didactice condiții de muncă pentru a-și îndeplini sarcinile cu bucurie și în perspectivă.

Din înțelegerea misiunii lor „de a educa pe toți fiii poporului, de a-i pregăti pentru viață și pentru muncă", rezultă cerințe și mai înalte pentru calitatea activității profesorilor noștri. Din răspunsurile profesorilor tineri, se deduce că ei se apleacă în *mod serios* asupra stilului de lucru, în cea mai mare măsură prin realizarea sarcinilor, prin munca cotidiană, prin studiul personal și, uneori original, pentru completarea lacunelor în specialitate, prin studiul pedagogic, prin studierea copilului, prin studierea activității lor pedagogice, prin activitățile în afară de clasă, participînd la viața socială a elevilor, colaborînd cu familiile acestora.

Învățămîntul nostru superior are tradiții în privința pregătirii profesorilor. De exemplu, Buletinele Seminarului de pedagogie teoretică de la Universitatea din București și de la alte centre universitare stau mărturie. Lucrările se publicau. Temele erau rezolvate timp de un an, iar studenții primeau indicații de lucru.

Azi, progresul științei și al tehnicii este mult mai accelerat. Învățămîntul rămîne mai în urmă. Așa ne-o arată istoria pedagogiei : Gargantua educat de sofiști studia o jumătate de oră ; apoi trecea la Pancrates, unde studiul începea de la 4 dimineața și pînă seara la culcare. Comenius a pus bazele învățămîntului pentru toți. Contemporaneitatea cere mai mult decît învățarea în mod conștiincios pentru a avea multe cunoștințe. Ea cere capacitatea de a gîndi creator și de a acționa creator. Aceasta presupune a educa pe viitorii profesori spre a-și însuși deprinderea de a lucra științific, de a dobîndi metodele științelor, ca instrument pentru obținerea de noi cunoștințe. Școala trebuie să devină laborator, iar profesorul să fie pedagog-experimentator, teoretician-practician, psiholog-educator, conducător al clasei de elevi, operator al aparaturii cibernetice de învățat. Metodele de cercetare științifică să fie modelate în conformitate cu procesul de învățămînt. Mașinile de învățat, învățămîntul programat, vor veni în sprijinul profesorului. Numai prin reorganizarea metodelor de predare se va putea ieși din impasul supraîncărcării elevilor. Și, lucru curios, tocmai acest fapt nu este înțeles de profesori ; ei dau multe amănunte și nu înarmează pe elevi cu stăpînirea esențialului, cu înțelegerea esenței fenomenului ca întreg, cu problematizarea, cu punerea elevului în situația de a fi cercetător, descoperitor.

În învățămîntul superior credem că seminariile, disputele studențești, munca de cercetare independentă, lucrările de laborator, lectura liberă, referatele științifice sînt acelea ce trebuie să aibă o pondere mai mare.

Acestea au o mai mare valoare formativă decît unele cursuri care nu depășesc manualele pe care studentul e obligat să le studieze. Numai cîteva lecții ale unui profesor bine pregătit sînt în stare să-ți deschidă orizonturi și să te facă să înțelegi tot ce a scris acea mare personalitate. Cursurile slabe ținute de cadre cu mai puțină pregătire omoară doar timpul studenților. Acest lucru rezultă din răspunsurile tinerilor profesori.

Pentru o cît mai atentă și competentă organizare și îndrumare a tinerilor profesori propunem :

1. Școlile să fie mărite și înzestrate cu laboratoare, cu ateliere și cu utilaje moderne.

2. Revederea planurilor și programelor instituțiilor care pregătesc profesori, în privința timpului acordat specialității, pedagogiei, psihologiei și practicii pedagogice. Studenților să li se creeze mai mult timp și pentru munca independentă.

3. Realizarea unui corp de profesori omogen în privința formării, eliminîndu-se deosebirea : institute pedagogice de 3 ani și institute de 5 ani. Diploma de bacalaureat să direcționeze spre facultăți precise, după secția urmată în liceu. Trecerea la alte facultăți să se facă numai prin examene de diferență.

4. Promoțiile de absolvenți să fie suficiente, ca să ocupe toate locurile vacante în învățămînt. Profesorii să fie specializați : de științe teoretice și de științe aplicativ-tehnice.

5. Să se înființeze instituții de orientare școlară și profesională județene, cu personal specializat și cu material la nivelul științei actuale.

6. Să se redacteze regulamentele de funcționare a diferitelor tipuri de școli, pentru a defini sarcinile posturilor de conducere în învățămînt.

Profesor GHEORGHE GH. ȚIGĂNILĂ
Liceul „N. Bălcescu", Craiova

CE NU MI-A DAT FACULTATEA — REFLECȚII DUPĂ PRIMII ANI LA CATEDRĂ

Retrospectiva activității noastre la intervale chiar și mai mici de timp are unele avantaje în plus față de bilanțul muncii la un interval mai mare. Unul dintre aceste avantaje constă în reținerea amănuntului semnificativ, care de regulă este uitat sau neluat în seamă în cazul unei retrospective după o perioadă mai mare de timp. Sînt convins acum că este deosebit de necesar bilanțul activității fie după primul an de activitate, fie după trei ani și chiar la sfîrșitul fiecărui an școlar. Aceste analize ne duc la concluzii utile pentru noi înșine, pentru generațiile ce ne urmează și poate și pentru dascălii care pregătesc viitoarele detașamente de profesori.

N-aș putea spune că la intrarea mea în învățămînt eram cuprins de un entuziasm deosebit. Cert este că doream să devin un profesor bun, iubit de elevi, exigent totodată, să pregătesc generațiile de elevi la nivelul actual al științei matematice. De un singur lucru eram convins — că în facultate primisem o instrucție temeinică în domeniul științelor matematice. Din momentul intrării în școală am început să întrezăresc unele îndoieli în convingerea că voi fi un profesor bun. Uitasem parcă de pregătirea mea științifică temeinică, de altfel nu de aceasta mă întreba cineva. Altfel de probleme au început să mă frămînte. Voi ști oare să mă impun elevilor prin ținuta mea, voi ști oare să transmit elevilor mei partea ce le revine din cunoștințele mele? Dar cu disciplina ce voi face?

Sute și mii de întrebări îmi umblau prin minte. M-am auto-observat și am observat comportarea celorlalți colegi ai mei mai mult ca niciodată. Curînd mi-am dat seama că trebuie să-mi formez un stil didactic, stilul tînărului profesor de matematică. Și am început să-l conturez în imaginație și apoi prin fapte. Nu sînt convins că după trei ani am reușit întru totul. Oricum, mă simt atras, chiar pasionat, de această profesie, iar rezultatele elevilor mei sînt bune. Acestea sînt, cred eu, elementele care mă conving că mă aflu pe un drum bun.

Scurta mea experiență didactică nu-mi dă dreptul să judec pe nimeni pentru unele insuccese sau incertitudini pe care le-am cules în acest răstimp. Se impune totuși să ne explicăm, confruntîndu-ne opiniile, situațiile dificile în care este pus tînărul profesor sau tînărul absolvent intrat în școală ca profesor.

Fără îndoială, în facultățile noastre se asigură o pregătire științifică temeinică. Este, după părerea mea, principala condiție a profesorului. De asemenea, în ultimii doi ani se face și o pregătire metodică și practică pedagogică, ca o completare a pregătirii pentru viitoarea profesiune. Din perspectiva activității mele ca profesor pot spune că această a doua latură a pregătirii viitorilor profesori în facultăți este insuficientă, atît sub raportul volumului de cunoștințe pedagogice și metodice, cît și al practicii pedagogice. Aș adăuga aici și o altă observație și anume că pregătirea pedagogică a viitorilor profesori este limitată și sub aspectul conținutului. Este adevărat că aceste lucruri nu le observi cînd ești student, de cele mai multe ori activitatea pedagogică este subapreciată de studenți. În practică, la catedră, cred că pregătirea pedagogică trece pe primul plan.

Ceea ce lipsește tînărului profesor sînt deprinderile didactice și o serie de cunoștințe nu neapărat metodice, ci general pedagogice. Este vorba de lipsa unor cunoștințe de legislație școlară, de organizarea învățămîntului, privind aspectele metodice ale muncii în cadrul cercului de specialitate, în munca de diriginte etc. Toate aceste cunoștințe începi să le dobîndești, în mod empiric și nu întotdeauna corect, din observarea experienței altora și numai cînd viața școlii ți le pune în față.

Este adevărat că lacunele în pregătirea pedagogică și didactică sînt, în bună măsură, înlăturate de către organele de conducere ale școlii și de către inspectoratele școlare. Eu am beneficiat din plin de asemenea ajutoare, dar ce se întîmplă cu tinerii profesori care nu pot beneficia de ele decît în intervale de timp mult mai mari?

Deprinderile didactice se formează sistematic și numai într-un climat pe-

dagogic cu totul optimal. Nu știu dacă în toate școlile se petrec lucrurile ca în liceul în care lucrez, unde direcțiunea școlii își pune ca obiectiv special îndrumarea tinerilor cadre didactice. Cred că un asemenea obiectiv ar trebui să și-l propună toți directorii și inspectorii școlari, alcătuind planuri de îndrumare și perfecționare colectivă și individuală a tinerilor profesori din școlile din județ.

Ar mai fi încă un mijloc de completare și perfecționare a pregătirii tinerilor profesori — activitatea în cadrul comisiilor metodice, cercurilor pedagogice și cursurilor de perfecționare. Din cîte am constatat, programul acestor forme de activitate didactică nu este specific, adesea se iau în considerație alte criterii decît acela al nivelului de experiență la catedră. Cred, de asemenea, că ar fi foarte utile schimburile de experiență între tinerii profesori din aceeași generație, între generații apropiate și generații cu o vastă și valoroasă experiență. Asemenea acțiuni ar putea fi inițiate de către inspectoratele județene la anumite perioade de timp, în vacanțele de iarnă și primăvară în special. Observațiile, propunerile și concluziile unor asemenea consfătuiri să fie ulterior transmise universităților și institutelor pedagogice care pregătesc profesori, în vederea îmbunătățirii și completării activităților de pregătire pedagogică a studenților.

Desigur, principalul mijloc de pregătire pedagogică a tînărului profesor rămîne, ca de altfel și în facultăți, munca individuală, studiul și dorința de a învinge dificultățile ivite.

În facultăți nu se studiază literatura pedagogică, în special la facultățile cu profil realist și, la drept vorbind, nici n-am fost prea mult îndemnați spre acest studiu! Venind la catedră, am simțit nevoia să mă adresez cărților pedagogice. În afară de cunoștințele cuprinse în manuale de pedagogie generală, care, să-mi fie iertat, rămîn mult prea generale în indicațiile care se dau, n-am aflat în biblioteci o literatură pedagogică „la obiect". Cel puțin metodica matematicii lipsește cu desăvîrșire. Unele ediții mai vechi nu mai au nici o legătură cu noul conținut sau păcătuiesc prin aceea că rămîn la unele indicații foarte generale și care n-au obiect.

În revista noastră de specialitate, „Gazeta matematică" seria A, preocupările metodice lipsesc aproape cu desăvîrșire. Așteptăm ca aceste lipsuri să fie înlăturate și cu sprijinul Institutului de științe pedagogice, elaborîndu-se o literatură didactică valoroasă. Bunăoară, se simte nevoia unei metodici sau a unei suite de lucrări metodice pentru principalele discipline matematice, care să dezbată în primul rînd din punct de vedere teoretic-pedagogic procesul predării la diferite nivele de clasă. Cred că mai puțin indicate ar fi îndrumătoarele metodice, deoarece ele îți dau un ajutor imediat, te scot din încurcătură uneori, însă sînt mai puțin instructive. Pentru cultura pedagogică a specialistului de matematică, de fizică sau de la alte specialități sînt necesare cărți de pedagogie specială, sau de didactică specială, care — pe lîngă cultura generală pedagogică ce se asigură în facultăți — ar veni să adîncească aspectele pedagogice specifice particularităților obiectului. Consider că asemenea lucrări de nivel teoretic, bine scrise, puse la îndemîna tînărului profesor și mai înainte a studentului candidat la profesorat, ar stimula interesul către cariera didactică, ar da siguranță, ar completa în mod efectiv profilul de viitor profesor. Asemenea literatură pedagogică ar fi, cred, cel mai eficient mijloc de propagandă și de orientare profesională pentru cariera didactică, atît de frumoasă și de utilă în societatea noastră.

Prof. PETRE BEATRICE
Liceul nr. 10, București

PREGĂTIREA PENTRU ACTIVITATEA LA CATEDRĂ ÎNCEPE DIN ANII DE FACULTATE

Dată fiind înalta răspundere ce ne revine nouă, profesorilor, rezultă că în munca noastră, poate mai mult ca în oricare alt domeniu de activitate, nu au ce căuta slaba pregătire profesională, plafonarea, rutina. Buna pregătire politico-ideologică, pedagogică și profesională este deci absolut necesară oricărui cadru didactic. De aceea consider că la buna pregătire a viitorilor profesori concură mai mulți factori. Dintre aceștia amintim doar cîțiva : justa orientare a tînărului spre cariera profesorală în concordanță cu aptitudinile sale ; muncă susținută de pregătire profesională, didactică și metodică în timpul facultății ; practică pedagogică eficientă ; influența exercitată asupra tînărului profesor din partea colectivului didactic în care se integrează după absolvirea facultății ; îndrumare și control eficient ; permanenta preocupare pentru informare științifică, pentru autoperfecționare ; menținerea entuziasmului în muncă, a elanului creator.

Pornind de la ideea general valabilă „omul potrivit la locul potrivit", ajungem la concluzia că spre cariera de profesor trebuie să se îndrepte cei care au aptitudinile necesare. Așa cum, bunăoară, pentru a deveni arhitect, medic, cercetător științific etc., sînt necesare anumite aptitudini, fără de care efortul nu poate fi încununat de succes, munca profesorului cere capacitatea de a transmite cunoștințe, puterea de a înțelege complexitatea psihologiei copilului, pasiune, dăruire.

Cred că în cadrul preocupării generale spre o justă orientare profesională (sarcină care în mare măsură revine tot cadrelor didactice) ar trebui să existe și anumite *teste*, care să ofere tînărului absolvent al liceului, aflat în pragul alegerii unei profesiuni, posibilitatea de a se orienta spre acea profesiune pentru care are reale aptitudini. Totodată, s-ar asigura o bază științifică îndrumării viitorilor specialiști.

Cît privește orientarea viitorului profesor, consider că aici ar mai fi ceva de făcut. Este vorba de ridicarea prestigiului profesiunii în rîndul studenților de la universitate. Este un fenomen pe care l-am observat în rîndul colegilor mei de facultate. După cîteva cursuri în care studentul face cunoștință cu tainele captivante ale științei, aproape fiecare se visează un ilustru cercetător care să descopere lucruri senzaționale. Fenomenul nu mi se pare supărător decît din momentul în care aproape toți studenții cu rezultate mai mult sau mai puțin satisfăcătoare se consideră „chemați" pentru munca de cercetător și privesc cu nejustificată lipsă de interes cariera didactică. Să

nu uităm că o mare parte dintre oamenii de știință și-au început cariera în calitate de profesori și, dacă au avut într-adevăr ceva de spus în domeniul științei respective, au putut să o facă. De aceea, cred că ar fi indicat ca în cadrul facultății criteriul de selecție a viitorilor profesori sau cercetători să fie în funcție de aptitudinile reale ale fiecăruia pentru o profesie sau alta. Orice viitor specialist trebuie, așadar, să-și acumuleze și să-și consolideze în timpul anilor de studiu temeinice cunoștințe de specialitate.

În ce măsură contribuie anii de studiu la formarea viitorului profesor, la pregătirea sa metodică, pedagogică, este un aspect care se cere revizuit și îmbunătățit. Cursul de pedagogie generală oferă cunoașterea principiilor de bază ale pedagogiei, sînt studiate sub toate aspectele procesul de învățămînt, principiile și metodele educației în spiritul moralei comuniste colaborarea cu familia, cu organizațiile de pionieri și U.T.C. Cred că ar fi indicat să se includă în cadrul acestui curs mai multe noțiuni de psihologie a copilului, deosebit de necesare pentru viitorul profesor, în scopul cunoașterii elevului, al analizei psihologice a acestuia.

În cadrul cursului de *metodică a predării obiectului chimiei*, de exemplu, consider că ar fi foarte binevenită colaborarea cu profesori de liceu cu o bogată experiență, cu rezultate deosebite în activitatea didactică și care pot să transmită viitorilor profesori aspecte ale muncii la catedră, tipuri de lecții, secrete ale succesului în munca cu elevii. Dat fiind specificul predării chimiei, un loc deosebit trebuie să-l ocupe însușirea metodicii experiențelor. În acest scop, de un real folos pentru viitorii profesori ar fi laboratorul de metodică, organizat în colaborare cu un colectiv de profesori de liceu cu o bogată activitate și cu rezultate deosebite la catedră. În cadrul acestui laborator, studenții ar putea să-și însușească modul de lucru privind principalele lucrări de laborator prevăzute în programa școlară.

Aș vrea să subliniez faptul că viitorul profesor trebuie să fie un om cu o pregătire multilaterală, cu o solidă cultură generală. Numai în felul acesta va reuși să fie un bun diriginte, un bun sfătuitor și un îndrumător competent.

După absolvirea facultății, tînărul profesor intră într-un colectiv didactic. Procesul de formare a sa poate fi înlesnit sau frînat în funcție de modul în care este primit de către colegi. La Liceul nr. 10, la care am fost repartizată după absolvire și în care funcționez de 3 ani, există o atmosferă foarte prielnică integrării tinerilor profesori. Aceasta este determinată de calitatea muncii membrilor colectivului, de ținuta acestora, precum și de dragostea pe care o manifestă față de fiecare nou cadru didactic. Pot afirma că fiecare discuție a lecțiilor asistate de tovarășele directoare, fiecare ședință a comisiei metodice, fiecare consiliu pedagogic au contribuit la îmbogățirea cunoștințelor mele pedagogice.

Deosebit de important în activitatea tînărului profesor este modul în care se discută cu el, i se transmit observațiile și i se dau îndrumările. Tînărul profesor este plin de elan, încrezător în forțele proprii, dar fără îndoială cu lipsurile inerente începătorului. Dacă discuțiile purtate cu directorul sau cu inspectorul școlar care-l asistă sînt făcute cu competență, subliniindu-se calitățile lecției și argumentîndu-se apoi lipsurile, dacă se apreciază eforturile tînărului profesor, dîndu-se apoi îndrumările atît de necesare pentru viitor, asemenea discuții vor contribui cu siguranță la formarea tînărului profesor, la încurajarea sa, la menținerea entuzias-

mului în muncă, care împreună cu elanul creator, trebuie să constituie atributele muncii profesorului de-a lungul întregii sale cariere.

Pentru un profesor, problema perfecționării, a împrospătării sistematice a cunoștințelor reprezintă o necesitate. Referitor la această problemă, se pare că un vechi deziderat al profesorilor își va găsi rezolvarea o dată cu înființarea „Casei corpului didactic". Această nouă instituție va contribui desigur la intensificarea activității de cercetare pedagogică. Se vor organiza probabil sesiuni de comunicări științifice, schimburi de experiență. Va fi foarte binevenită organizarea unor biblioteci de specialitate, în care vom găsi documentarea referitoare la cele mai noi date în domeniul științei respective, precum și în domeniul metodicii. Astfel organizată, „Casa corpului didactic" va fi de un real folos tuturor cadrelor didactice.

Participarea cu regularitate la cursurile periodice de perfecționare, participarea activă la învățămîntul ideologic, contribuie la înarmarea tînărului profesor cu busola care să-i indice calea spre succese în munca sa pe cît de complexă, pe atît de frumoasă.

Prof. CEZAR NEACȘU
Școala generală
Mioarele, jud. Argeș

LOCUL PRACTICII PEDAGOGICE ÎN PREGĂTIREA VIITORILOR PROFESORI

Primul contact direct al viitorului profesor cu munca la catedră îl constituie *practica pedagogică*. După o participare activă la asistențe, urmează orele ținute de student, care constituie o verificare a pregătirii sale pedagogice.

Pregătirea pedagogică a studenților din facultatea noastră de limbă și literatură a Institutului pedagogic de 3 ani s-a făcut prin studiul *Psihologiei copilului, Psihologiei pedagogice*, al *Metodicii predării limbii și literaturii române*, cît și prin orele de *practică pedagogică*. Asupra felului în care s-au predat aceste obiecte, dacă într-adevăr au avut un pronunțat caracter aplicativ, nu mă voi referi. Rezultatele cunoștințelor noastre pedagogice s-au văzut însă în efectuarea practicii pedagogice.

Cred că ar fi mai eficiente grupe mai mici de studenți formate din 5—6 persoane, repartizate unui profesor care se ocupă de îndrumarea lor. Dacă acest lucru nu e posibil, atunci, să se organizeze în facultate un cabinet de consultații, în care vor fi primiți toți studenții practicanți ce vor avea de predat lecții. În condiția organizării cabinetului de consultații, grupele de studenți să fie controlate și supravegheate de doi profesori mai tineri (unul de literatură și altul de gramatică), care împreună cu profesorul școlii, să aprecieze și să noteze lecția ținută de student.

Dacă pornim de la ideea că practica pedagogică este aceea care îl formează

pe viitorul profesor, ar fi bine ca aceasta să se organizeze la școlile unde sînt cei mai pregătiți profesori de specialitate, cu multă experiență și succese în predare, cu multă pasiune și dăruire în pregătirea studenților, cu multă exigență față de calitatea lecțiilor ținute de aceștia. Înainte de a trece la predarea lecțiilor, studenții să aibă posibilitatea să asiste la toate tipurile de lecții care se predau în școala generală, la acest obiect. Există lecții de analiză literară care se desfășoară în cîte două sau trei ore. Unitatea lecției, a rezultatelor ei pedagogice nu poate fi apreciată doar prin asistențe la o singură oră, cînd se execută doar o parte a activității. Este necesar deci ca studenții să urmărească lecția în toate etapele ei. Asistența studenților la orele acestea, notițele lor referitoare la desfășurarea lecțiilor, discuțiile purtate, să fie conduse, controlate și apreciate prin notele date de către profesorii de la facultate care conduc grupa de studenți.

Aceleași cerințe trebuie manifestate și în predarea lecțiilor de către studenții practicanți. Aceștia să fie obligați să meargă la școală, să primească consultațiile profesorului de aici, pentru a avea în vedere și a realiza pe cît posibil scopurile pe care profesorul școlii și le propusese în acea lecție. Cu acest prilej, el, studentul practicant, are posibilitatea să afle de la profesorul școlii scopul instructiv și educativ al lecției, elevii pe care trebuie să-i verifice, ce să verifice și mai ales cum să verifice, felul în care trebuie lucrat cu clasa și cu anumiți elevi, tema pentru acasă.

Nimeni în afară de profesorul de la școala respectivă nu este răspunzător, atît în prima, cît și în ultima instanță de pregătirea și educația copiilor școlii. Această răspundere trebuie insuflată și studenților. Profesorii de la aceste școli nu trebuie să vadă în studenții-practicanți doar niște ambițioși, care se străduiesc să strălucească (prin diverse procedee) în fața elevilor, ci niște viitori colegi ale căror „aripi" trebuie să fie întărite și ale căror dorințe înfumurate (căci mai sînt și unii din aceștia) să fie ponderate cu mult tact. Între profesorul școlii și studentul practicant să fie o prietenie bazată pe răspunderea morală și socială pe care o au amîndoi față de rezultatele muncii lor.

Fiecare student să fie obligat să predea toate tipurile de lecții și la toate clasele V—VIII. Lecțiile care se predau în mai multe ore să fie ținute de același student, pentru a se vedea felul în care acesta dă un contur precis lecției sale, cum îmbină aspectul instructiv cu cel educativ, cum apreciază rezultatele elevilor în asimilarea cunoștințelor expuse de el, modul în care spiritul autocritic, părerile colegilor și sfaturile profesorilor îl ajută să înlăture unele lipsuri manifestate. Discutarea lecțiilor pe care le țin sau la care asistă studenții să se facă pe baza cunoștințelor de psihologie a copilului, de psihologie pedagogică, de pedagogie, de docimologie. Prezența unui profesor de pedagogie sau a unui metodist este necesară, dacă nu întotdeauna, cel puțin pînă cînd se obișnuiesc studenții cu acest fel de discuții. Numai așa cunoștințele pedagogice, psihologice etc., pe care și le-au însușit în mod teoretic prind viață în practică, germinînd fapte și atitudini ale studentului în procesul didactic, certitudini și întrebări pe care și le pune, la care va răspunde singur sau va cere răspunsul altora. Cred că și această modalitate va determina la fiecare student formarea unei culturi pedagogice cu care să plece din facultate. În felul acesta, sînt sigur, mulți studenți își vor da seama de importanța disciplinelor pedagogice pe care le studiază.

Întrucît e foarte greu să se desfășoare o practică pedagogică care să atingă toate scopurile propuse, consi-

der că, în perioada de practică pedagogică, studenții din mediul rural ar putea efectua practica la școlile generale din comunele lor sau la cele mai apropiate, la care ar putea fi repartizați după absolvirea facultății. Acest procedeu dă posibilitatea viitorului profesor să cunoască colectivul de profesori cu care va lucra și, mai ales, colectivul de elevi. Astfel, el se va descurca mai bine și legătura cu școala va fi mai trainică.

Deși în anul al III-lea al facultății, cînd se desfășoară cea mai mare parte din practica pedagogică, nu se mai studiază nici una din disciplinele pedagogice amintite, e bine ca în discuțiile pe marginea asistențelor sau a lecțiilor ținute să se informeze studenții despre unele probleme teoretice noi referitoare la specialitatea respectivă, probleme discutate în „Revista de pedagogie", în „Gazeta învățămîntului" sau în diferite lucrări de specialitate, care ar putea să facă parte din biblioteca fiecărui profesor.

De asemenea, consider necesar să se introducă în programa de studiu cursuri speciale de filozofie, în care să se prezinte studenților cele mai importante curente filozofice de-a lungul vremurilor, felul în care acestea s-au manifestat în marile creații literare universale și românești, ca și operele care au constituit, adesea, puncte de plecare pentru diferite idei filozofice. Să se accentueze, mai mult decît pînă acum, aportul marilor scriitori români la îmbogățirea culturii românești și universale. Să se țină prelegeri de filozofia culturii. Să fie invitați profesori de la conservatoare și institute de artă plastică care să le vorbească studenților de legătura care există între diferitele ramuri ale artei și literaturii, de transpunerea marilor teme literare în creația muzicală sau plastică, de prieteniile durabile dintre scriitori și muzicieni, dintre scriitori și pictori.

Ajuns la catedră, înarmat cu toate cunoștințele necesare, cît și cu experiența practică, profesorul are nevoie și de sprijinul competent al directorilor de școală, pentru desfășurarea în bune condiții a activității sale.

Prof. ONIȚA GLIGOR
Vicepreședinte al Comitetului Uniunii Sindicatelor din învățămînt și cultură

PREGĂTIREA PENTRU LECȚIE ÎN BUGETUL DE TIMP AL CADRELOR DIDACTICE

Activitatea complexă a corpului didactic solicită un timp prealabil de pregătire, incomparabil mai mare decît cel necesar altor categorii de intelectuali.

Folosirea rațională a timpului de către cadrele didactice influențează în mod hotărîtor, atît calitatea procesului instructiv-educativ, cît și pregătirea lor profesională.

Pornind de la aceste considerente, Biroul executiv al Comitetului Uniunii Sindicatelor din învățămînt și cultură a inițiat sondaje în diferite școli, pentru a cunoaște: în ce măsură sînt judicios folosite cele 8 ore de muncă, care sînt preocupările ce necesită o mai mare parte din bugetul de timp zilnic, ce greutăți întîmpină profesorul în folosirea eficientă a acestui timp, precum și eventualele lipsuri resimțite în privința materialului de studiu și a materialului didactic necesar modernizării învățămîntului.

Pentru obținerea datelor necesare s-au organizat sondaje, s-au întreținut discuții și s-au cerut răspunsuri la chestionare în 162 de școli (licee și școli generale) din mediul urban și rural. Investigațiile au cuprins întreaga perioadă a anului școlar 1967/1968, incluzînd și cele două vacanțe școlare. Avînd în vedere sarcinile specifice fiecărui trimestru școlar, s-au realizat sondaje și în funcție de nevoile care solicitau timpul educatorului.

Cele 998 de chestionare distribuite au fost completate de cadre didactice de la totate specialitățile, dintre care unele îndeplinind funcția de diriginți și de comandanți de pionieri. Am avut în vedere ca cei solicitați să aibă vechime diferită în învățămînt: profesori tineri la catedră, profesori avînd între 5—10 ani vechime, cadre cu 10—20 ani în învățămînt, precum și vîrstnici, atingînd 30 de ani vechime în învățămînt. Mulți subiecți au completat pe lîngă chestionarul inițial încă două chestionare, fiecare din ele îmbogățite.

Din analiza efectuată rezultă că volumul mediu săptămînal de timp solicitat de pregătirea pentru predare este de 25 ore.

Am analizat amănunțit principalele componente ale timpului de pregătire pentru lecție — studiul manualului, documentarea suplimentară din material bibliografic, pregătirea lecției și a experimentelor de laborator, selecționarea materialului didactic etc.

S-a căutat, de asemenea, să se stabilească un raport între timpul folosit pentru activitatea consacrată perfecționării didactice și cel folosit pentru lărgirea orizontului pedagogic și științific al profesorului. Am raportat apoi timpul parțial sau global de pregătire a lecției la elementele: specialitatea didactică, vechimea și gradul în învățămînt, alte date referitoare la nivelul de pregătire al subiecților cercetați. Tabelul obținut prezintă mari diferențieri în acest sens, el oscilînd de la maximum 50 ore săptămînal la numai 3 ore — cum este cazul unor profesori de educație fizică. Graficul indică, de asemenea, și timpul de 5—8 ore pentru alte categorii de cadre didactice, neexistînd o omogenitate aproximativă în privința folosirii acestui timp.

Tabloul cuprinzînd timpul de pregătire pentru desfășurarea orelor de curs

Ore de pregătire săptămînal	%
3 — 5	2
6 — 8	6
9 — 12	13
13 — 15	9
16 — 18	8
19 — 22	7
23 — 26	11
27 — 30	12
31 — 35	8
36 — 40	9
41 — 47	7
48 — 52	8

Din tabelul de mai sus rezultă numărul de ore folosit de cadrele didactice în acest scop. Analiza situației pe care o înfățișează tabloul duce la următoarele constatări:

a) Nu există o concentrare evidentă de elemente în jurul cifrei medii, care se referă atît la grupa 22—26 ore, care întrunește doar 11% din tabloul

celor care au răspuns la chestionarul nostru, cît și la cele trei grupe, care cuprind intervalul de timp între 18 și 30 ore și care totalizează împreună 30%.

b) În ceea ce privește tabloul utilizat în vederea pregătirii lecției de către cei chestionați, se constată o grupare aproximativ egală între valorile situate sub medie (45%) și cele situate deasupra mediei (44%), care sînt semnificative.

Indicațiile statistice rezultate coincid cu o serie de observații de sondaj, care stabilesc cifra medie de 25 ore săptămînal pentru pregătirea lecției, precum și raportul de cca. 6/5 între timpul de pregătire și timpul efectiv de desfășurare a lecțiilor.

c) În general, timpul folosit de învățători pentru pregătirea lecțiilor nu depășește 20 de ore, media situîndu-se la nivelul de 14 ore.

d) Comparînd raportul dintre timpul de pregătire al învățătorului și timpul de pregătire al profesorilor, rezultă o depășire a mediei timpului de pregătire în cazul profesorilor, care este necesară datorită specializării lor profesionale.

La limitele superioare, în ceea ce privește timpul utilizat pentru pregătire, se situează învățătorii suplinitori care predau la clasele V—VIII (majoritatea dintre ei în curs de calificare prin învățămîntul fără frecvență).

Raportată la vechimea în învățămînt, o atenție deosebită pentru pregătire în vederea predării, este acordată de profesorii cu 8—20 ani vechime în învățămînt ; stagiarii și profesorii cu peste 30 ani vechime în învățămînt se situează, în general, sub media statistică a timpului de pregătire.

e) Corelarea timpului de pregătire a lecțiilor cu specialitatea predată de profesori scoate în evidență că volumul cel mai mare de timp este folosit de profesorii de limba română, de istorie și de fizico-chimice. Profesorii de matematică, de muzică și de educație fizică „consumă" un timp cu mult mai mic.

f) Raportarea duratei timpului de pregătire la parametrii liceu-școală generală, școală orășenească-școală rurală, nu indică o situație specifică în funcție de aceste elemente. Dacă ținem însă seama de faptul că majoritatea celor din școlile din mediul rural, care au răspuns la chestionarul nostru, predau la un număr mai mare de clase și la două sau chiar trei discipline, durata pregătirii pentru ora de curs, datorită acestor condiții obiective, este mai mică în aceste școli decît în școlile din mediul urban, unde profesorul predă de obicei o singură disciplină.

g) Din analiza cercetării întreprinse s-au obținut în această direcție constatări diferite ; într-un procent foarte mic de școli (28%) s-a realizat o activitate de pregătire în jurul mediei acestui timp. La Școala generală nr. 11 din Sibiu, la Liceul nr. 3 din Cluj, procentele prezintă diferențe de la o școală la alta. În același timp, celelalte cazuri, (72%) din răspunsurile primite din cadrul aceleiași unități, prezintă o mare varietate de ore afectate acestei activități. S-au constatat diferențieri apreciabile între limita inferioară și cea superioară a timpului folosit, diferențieri constatate atît între unități școlare diferite, cît și în cadrul aceleiași școli, care ating în unele cazuri deosebiri evaluate la 25 ore.

I. *Raporturi și relații în sfera timpului de pregătire pentru activitatea instructiv-educativă.*

După cum se vede din graficul de la p. 93, ponderea medie a acestor componente în ansamblul structurii timpului de pregătire, este de 36% pentru lucrul cu manualul, 18% pentru studiul bibliografiei de speciali-

tate, 17% pentru pregătirea materialului didactic, 22% pentru cercetarea metodicilor și 7% pentru pregătirea lucrărilor de laborator.

Din componentele 1, 2 și 3 ale structurii examinate reiese ponderea de timp acordată muncii cu manualul, care este o dată și jumătate mai mare decît timpul acordat studierii metodicelor de predare și de două ori mai mare decît cel pentru studierea lucrărilor de specialitate.

Aceste date ne duc la următoarele concluzii :

a) Față de cerințele actuale ale învățămîntului și de progresele uimitor de rapide ale științei, tehnicii și artei, considerăm că pregătirea pentru lecție avînd drept element de bază, într-o asemenea proporție, manualul nu este corespunzător nici învățătorilor și cu atît mai puțin profesorilor care predau limba și literatura română, științele biologice, geografia, limbile străine, fizica și chimia, istoria, științele sociale, domenii în care aproape în fiecare lună apar la noi în țară volume întregi și zeci de studii de specialitate în reviste, aducînd puncte noi de vedere, originale, ce trebuie aprofundate și incluse în pregătirea de specialitate a elevilor. Față de aceasta, credem că este necesar a stimula munca de studiere sistematică de către cadrele didactice, a lucrărilor noi apărute, înzestrarea bibliotecilor școlare cu aceste opere.

Avînd în vedere constatările reieșite din datele culese prin investigațiile noastre, rezultă limpede accentuarea carenței semnalate în condițiile activității din școlile generale rurale, în care timpul afectat pregătirii cu manualul ajunge la aproape 50%. Desigur, această situație este influențată și de dificultățile pe care le întîmpină în prezent foarte multe cadre didactice din mediul rural în procurarea lucrărilor de specialitate de care au nevoie.

c) Nu se poate stabili o egalitate între raporturile specifice ale parametrilor componenți și ale structurii „timp de pregătire", făcînd abstracție de pregătirea de specialitate a celor vizați și de disciplina pe care o predau. Astfel, în cazul învățătorilor există, așa cum am mai menționat, o anumită justificare pentru un volum mai ridicat de lucru cu manualul (nu însă de peste 50%) urmat, în ordine, de studiul metodicilor și de pregătirea pe baza bibliografiei de specialitate.

De asemenea, făcînd o comparație, în limitele acestor trei parametri, între structura timpului de pregătire a profesorilor de matematică, pe de o parte, și a celor de limba și literatura română, pe de altă parte, apare justificată, în prima situație, o polarizare mai accentuată a orelor către lucrul cu manualul (mai ales pentru alegerea celor mai accesibile căi de prezentare a demonstrațiilor și pentru rezolvarea problemelor și exercițiilor aplicative), în timp ce în cazul profesorilor de limbă și literatură este firesc ca bibliografia de specialitate să constituie elementul preponderent în pregătirea pentru lecție.

d) În ceea ce privește consultarea metodicilor, ponderea parametrului timp este strîns legată de tendințele obiective de modernizare a procesului de predare și trebuie să se găsească într-o corelație strînsă cu volumul de timp solicitat de introducerea în procesul de învățămînt a mijloacelor tehnice audio-vizuale moderne.

Avînd în vedere că marea majoritate a celor chestionați desfășoară activitatea în școli urbane, 65% confirmă că în afara folosirii metodicilor existente consultă diferite studii și îndrumări care îi ajută la cunoașterea tehnicii de introducere în procesul de învățămînt a aparatelor audio-vizuale și a altor mijloace de modernizare a învățămîntului. În an-

cheta noastră, au fost cuprinse licee cu experiență în acest domeniu ca : Liceul „Mihai Viteazul" din Turda, Liceul nr. 3 din Oradea, Liceul nr. 1 din Baia Mare, Liceul „Ion Neculce" din București, ale căror rezultate sînt binecunoscute. Constatările din diferite județe ale țării demonstrează că în multe unități școlare, mai ales în cele din mediul rural și din localitățile urbane mici, sînt slabe preocupările în ce privește modernizarea procesului de învățămînt.

Referindu-ne la raportul dintre cele trei elemente care constituie activitatea de pregătire — manualul, materialele de specialitate și lucrările metodice — se constată o situație echitabilă, în cazul profesorilor, indiferent de specialitate, între coeficienții medii de timp pe ansamblul structurii : 20% pentru studiul manualului ; 35% pentru cercetarea lucrărilor de specialitate ; 10—15% pentru cercetarea metodicilor. Acest raport se bazează pe examinarea chestionarelor unor licee și școli generale din mediul urban și se referă la profesori cu o vechime între 10—20 ani în învățămînt, cu grade didactice și care obțin bune rezultate în pregătirea elevilor. Aceste procente medii reprezintă unele deplasări pe seama structurii timpului, justificate de categoriile activității efectuate, în funcție de specificul disciplinei și de bagajul de pregătire profesională al subiectului respectiv.

Din volumul de timp de 17 la sută atribuit diferitelor activități pentru pregătirea lecțiilor reiese tendința pozitivă a evoluției învățămîntului pe linia unei concepții moderne, active, de predare.

În sfîrșit, timpul de 7 procente rezervat pentru pregătirea experiențelor are numai o valoare exclusiv statistică, el nefiind concludent pentru o apreciere generală a acestei activități, întrucît pentru 78% din subiecții cercetați această chestiune nu este prevăzută în sfera preocupărilor lor, în timp ce pentru restul de 22% dintre acești profesori (de fizică, științele biologice și chimie) pregătirea experiențelor depășește ponderea de 30% din volumul de timp al structurii respective.

În cea de-a doua fază a cercetării întreprinse am căutat să stabilim raportul dintre timpul folosit pentru pregătirea unei ore de dirigenție și cel afectat pentru pregătirea unei lecții de specialitate, constatînd că pregătirea unei ore de dirigenție necesită 4 ore și jumătate față de 1 oră și 8 minute cît necesită, în medie, pregătirea unei ore obișnuite de curs. Din datele prezentate de cei chestionați rezultă marea dificultate întîmpinată în pregătirea orelor de dirigenție, fapt ce face să slăbească eficacitatea timpului consumat, deoarece majoritatea acestuia este risipită în peregrinări pentru procurarea materialului bibliografic adecvat, atît de către profesorii din orașe, cît mai ales de cei din mediul rural. Un mare volum de timp — ce depășește de multe ori timpul mediu stabilit pentru pregătirea săptămînală — necesită activitatea de teren efectuată cu elevii.

În această lumină, apare imperios necesară elaborarea unor lucrări și a unor materiale de sinteză, care să elimine consumul exagerat al *timpului auxiliar, neproductiv* în dauna timpului activ pe planul pregătirii orelor de dirigenție și al ridicării eficienței acestora în domeniul formării etice și cetățenești a elevilor, orientării lor școlare și profesionale.

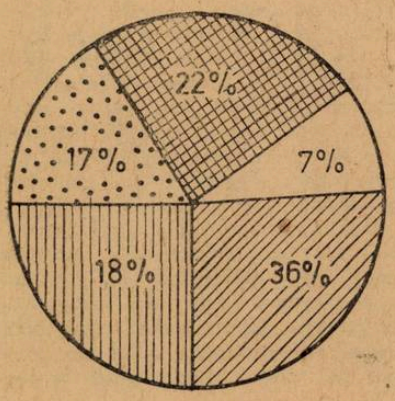
Din sinteza constatărilor, în ceea ce privește „timpul de pregătire" se impune realizarea unui raport mai echitabil între *lucrul cu manualul* și *studiul materialelor de specialitate* și *de metodică*, prin deplasarea centrului de greutate al activităților, spre studierea mai aprofundată a lucrărilor de specialitate, urmărindu-se rea-

lizarea unui nivel științific mai înalt al lucrătorului didactic, ceea ce considerăm că prezintă o mare importanță pentru calificarea profesională superioară a acestor oameni de cultură.

O condiție pentru realizarea obiectivului propus, reieșită din numeroase propuneri ale celor chestionați, este elaborarea de către Institutul de științe pedagogice, societățile științifice ale cadrelor didactice, colective de autori de o înaltă calificare științifică și didactică, a unor lucrări documentare de sinteză privind fiecare disciplină de studiu, eventual a unor „manuale în sprijinul profesorului", continuu actualizate. Cu ajutorul acestor materiale la nivelul mediu al documentării învățătorilor și profesorilor ar crește valoarea și, în același timp, s-ar reduce timpul irosit pentru procurarea materialelor necesare, care în prezent grevează mult bugetul de timp al corpului didactic. În mod deosebit, apariția unor asemenea lucrări de sinteză, a unor culegeri de texte, este solicitată de activitatea diriginților, la care timpul de pregătire a unei ore de dirigenție este exagerat de mare și cu rezultate relative, tocmai din pricina absenței acestor instrumente esențiale de lucru.

Ponderea timpului pentru procurarea de material demonstrativ (documente, fotografii, scheme, tablouri etc.), cît și pentru asigurarea condițiilor utilizării la lecții a materialelor audio-vizuale moderne, corespunde unei tendințe pozitive de modernizare și de ridicare a eficienței învățămîntului. Aceste strădanii ale cadrelor didactice trebuie însă sprijinite concret prin dotarea școlilor în ritm mai accelerat cu aparate de proiecție, magnetofoane și pik-upuri, prin construirea filmotecilor județene, ușurarea accesului la arhive și centre de documentare științifică, instruirea competentă asupra tehnicilor de folosire a aparatelor etc. O contribuție deosebită pe această linie ar aduce introducerea în circuitul general al școlii a unor lecții televizate, prezentate la înalt nivel științific.

În distribuirea sarcinilor extradidactice este bine să se țină seama de volumul specific de muncă al profesorilor de diverse specialități.



Timp pentru consultarea manualului.

Timp pentru studiul metodicilor de specialitate.

Timp pentru studiul bibliografiei de specialitate.

Timp pentru pregatirea materialului didactic.

Timp pentru pregatirea experiențelor.

Conf. univ. dr.
DORIN DAMASCHIN

ORIENTĂRI ŞI PERSPECTIVE ÎN ÎNVĂŢĂMÎNTUL SPECIAL ŞI ÎN CERCETAREA ŞTIINŢIFICĂ ÎN DEFECTOLOGIE*

Sociologi, psihologi, pedagogi, medici şi jurişti, în studii şi cercetări de prestigiu, constată un fenomen care s-ar părea de-a dreptul paradoxal: deşi condiţiile materiale şi spirituale tot mai bune în ţările dezvoltate ar trebui să ducă la scăderea sau la dispariţia deficienţelor senzoriale şi intelectuale, statisticile înregistrează în genere creşterea numărului de deficienţi în oligofrenie, deficienţe motorii, deficienţe de comportament, ambliopie, hipoacuzie etc., în timp ce în orbire şi în surditate numărul deficienţilor se menţine sau poate să scadă.

Generalizarea acestui fenomen în ţări dezvoltate economic şi social indică existenţa unor legităţi care, deşi pot fi mascate, sau insuficient individualizate şi formulate ca atare, acţionează şi pot fi acceptate şi identificate prin consecinţele pe care le produc.

În acest cadru se conturează o dinamică specifică a tipului şi numărului deficienţilor, care îşi are geneza atît în unele cauze externe, specifice în societatea contemporană dezvoltată, cît şi în condiţiile interne ale organismului, în relaţia dintre factorii exogeni şi cei endogeni.

În acest sens, filozoful J. Bernal atrăgea atenţia asupra creşterii surmenajului şi a numărului accidentelor, cu consecinţele lor, ca rezultat al unei civilizaţii din ce în ce mai mecanizate.[1] *Fenomenul acesta poate fi exemplificat de America, unde de la apariţia automobilului peste 15 milioane de oameni şi-au pierdut viaţa în accidente, cifră cu mult mai ridicată decît aceea a morţilor din toate războaiele purtate de această ţară. Aşa cum observam într-o lucrare anterioară, relaţia dintre factorii externi şi cei interni în apariţia deficienţelor în societatea contemporană este confruntată şi de faptul că în timp ce rezistenţa psihicului uman este limitată, suprasolicitările, frecvenţa excitanţilor supraliminari şi vitezele sporite se înscriu pe o curbă imprevizibilă.*

Deşi nu se pot nega influenţele multilaterale şi binefacerile incontestabile pe care progresele ştiinţei şi tehnicii contemporane le exercită asupra omului, creşte şi riscul unor traumatisme şi microtraumatisme asupra celulei nervoase, îndeosebi la indivizi la care forţa, echilibrul şi mobilitatea sînt mai slabe.[2] *În acest sens, binefacerile pe care le prezintă mijloacele moderne de transport şi vitezele tot mai mari care facilitează schimburile pe mari întinderi geografice pot vehicula şi unii agenţi nocivi, cum sînt virusurile, şi care pot avea o acţiune necruţătoare asupra organismelor de pe alte meridiane, neadaptate sau neimunizate — (formele atipice) Hongkong, neuroinfecţiile, parazitozele, unele boli cromosomiale (existenţa a 47 de cromosomi în idioţia mongoloidă în loc*

* Lucrarea de faţă a fost prezentată la Sesiunea ştiinţifică jubiliară (23 August) la Universitatea Bucureşti, iulie 1969.

[1] J. Bernal, *Ştiinţa în istoria societăţii*, Editura politică, Bucureşti 1694, p. 620.

[2] *Contributions au problème de la compensation dans les déficiences motrices*, „Readaptation Revue", Paris, nr. 152, Iulie, 1968.

de 46 cît are celula normală, cercetările lui Levan și Tijo, 1956). Toate acestea rămîn încă puțin cercetate și cu puține posibilități de a se interveni.[3] *Sînt și alți factori de natură farmacodinamică care prin acțiunea lor imprevizibilă, încă în perioada prenatală generează malformații grave. Este cunoscută — în acest sens — acțiunea nefastă a Conterganului (Talidomida — medicament tranchilizant).*

Dar în raporturile dintre factorii externi și cei interni intervin influențe determinante prin mecanismul a două tipuri de feed-back. Un feed-back pozitiv, *cînd cuceririle materiale și culturale ale unei generații se resimt asupra evoluției genetice fie la grupuri, fie la indivizi puternic dotați genetic, ele devenind bunuri transmisibile generației următoare. Aceste cuceriri ele însele devin baza unei selecții naturale și tind să se fixeze selectiv. Pe de altă parte, există și un* feed-back negativ, *cînd indivizi cu carențe genetice evidente, datorită progreselor medicinii, farmacodinamicii și mijloacelor moderne supraviețuiesc, și pot transmite generației următoare defectele lor genetice*[4] *(supraviețuirea oligofrenilor și libertatea de a procrea în acele țări în care nu este legiferată interzicerea căsătoriei lor). Determinarea raporturilor complexe dintre biologic și social în concepția noastră este subordonată și integrată principiului determinismului social, care aduce o viziune veridică în înțelegerea acestor fenomene.* Cînd cauzele externe, care sînt primordiale, acționează prin condițiile interne, *înseamnă că factorul endogen este permanent supus modificărilor, iar transmisibilitatea bolilor cromosomiale, ca și a unor tare ereditare este o realitate și ea este confirmată de viață. O astfel de concepție permite noi ipoteze și noi certitudini în diagnosticarea și educația oligofrenilor, a delicvenților minori, în logopatii, în surditate.*

Se deschid noi perspective pentru studiul citogeneticii umane *și se afirmă cu necesitate cercetarea problemelor* eugeniei și eugenismului.

Problemele eugeniei speciei umane sînt concepute în țara noastră pe baze morale, ale umanismului socialist; în acest sens sînt respinse concepția și metodele acelei eugenii care dezumanizează și ating integritatea personalității.

Complexul de instituții și de acțiuni sanitare, de igienă socială și educație, ca și legiferarea interdicției căsătoriei în deficiențele grave, contribuie la prevenirea și la tratarea deficiențelor și lasă larg deschise noi perspective și noi posibilități de recuperare și integrare socială a deficienților în general.

Prin natura sa, compensarea și recuperarea funcțiilor umane deficiente sau pierdute este condiționată de aplicarea unor principii și legi din cele mai largi domenii ca: *fiziologia, psihologia, biologia, pedagogia, electronica, cum sînt* principiul determinismului, principiul unității, principiul activismului psihofizic etc.

Dacă pe baza principiului determinismului poate fi fundamentat și orientat întregul sistem de măsuri potrivit condiționării sociale a deficienței, principiul unității indică direcțiile unde s-a întrerupt unitatea, natura dezechilibrului. În această relație legică — refacerea echilibrului pierdut și a unității în varietatea componenților persoanei — activitatea, munca, deține un rol primordial, *acționînd prin coloana motorie generală a organismului și prin coloanele motorii speciale afectate. Se știe că orice boală sau deficiență produsă undeva în organism afectează întregul, persoana în ansamblu, legătura dintre diferitele niveluri și etaje ale sistemului nervos și coordonarea cu celelalte sisteme funcționale din organism; de aceea, restabilirea unui sistem morfofuncțional atît de complex ca cel uman implică participarea în interacțiune a unor domenii ca medicina, genetica, psihopatologia, electronica etc. Defectologia ca știință, cu ramurile ei, este încadrată astăzi în fenomenul larg al interacțiunii proprii oricărei științe contemporane, am putea folosi expresia* independență în interdependență. *Specificul domeniului nostru impune unele exigențe maxime și delimitări precise*

[3] Joshua Ledeberg, *Avenir biologique de l'homme*, în *L'homme et son avenir*, Paris, 1968; André Missenard, *L'homme et le climat*, Paris, 1937 (Preface du docteur Alexis Carrel); St. Tomkiewetz, *Les causes organiques des déficiences mentales*, „Bulletin de psychologie" nr. 277/1968—1969; Lise Moor, *Aspects psychopatologiques des aberrations chromosomiques et de linquance masculine*, „Bulletin de psychologie" nr. 277/1968—1969.

[4] Hermann J. Muller, *Le progrès génétique par le choix germinal délibéré; Eugenisme et génétique*, în *L'homme et son avenir*, Paris, 1968.

în aplicarea principiilor și legilor care stau la baza procesului de recuperare medicală și a celui de compensare. Aici o atenție deosebită trebuie acordată activismului psihofizic, *a cărui funcționalitate trebuie strict delimitată în etapele recuperării.*

Dacă în perioada recuperării medicale este în genere necesară imobilizarea organului lezat sau traumatizat, precum și a organismului, în perioada următoare de adaptare compensatorie, numai prin mișcare, activitate sistematică și muncă se pot elabora comutări nervoase, restructurări ale schemei funcționale, elaborări și integrări ale noilor stereotipi în neurodinamica corticală, un vast proces de autoreglări care, în cele din urmă, se încheie cu un proces adaptiv de un anumit nivel.

Așa cum am arătat într-o lucrare anterioară, în afara activității și a muncii nu poate exista compensare, nici recuperare socială, *în nici o deficiență*[5]. *Chiar și în oligofrenie, deficiență foarte gravă, se pare că activitatea sistematică prin terapie pedagogică și ergoterapie cu debilii mintali și imbecilii realizează în prezent cu mult mai mult decî toate celelalte forme terapeutice la un loc. Este suficient să comparăm rezultatele pozitive obținute în învățămîntul debililor mintali și chiar al imbecililor, datorită instrucției și educației, muncii și activităților fizice sistematice în aer liber (de exemplu, căminele-școală de la Miclăușani, Iași, Bistrița, Horezu etc.) cu ceea ce poate realiza, de exemplu, farmacoterapia ca metodă de tratament. Considerăm necesar, date fiind valoarea și implicațiile activismului, să se țină seamă îndeosebi de acest principiu, atît în organizarea, cît și în conținutul învățămîntului deficienților în general. De un real folos în acest sens ar fi amplasarea școlilor ajutătoare, a căminelor-școală etc., în terenuri largi, cu spații verzi, cu loturi pentru muncă, cu parcuri pentru activități libere și recreații, iar în elaborarea programelor de învățămînt la aceste categorii de deficienți, ca și la alte categorii, ar trebui studiată posibilitatea unei îmbinări judicioase a activităților intelectuale cu munca fizică și cu activități sistematice în aer liber.*

Unele rezultate obținute la noi, la care ne-am referit mai sus, ca și experiența pozitivă în acest sens de la Institutul pentru oligofreni de la Kőszeg (R.P.U.), pot constitui o confirmare, între alte argumente, a acestui punct de vedere.

Trebuie observat, în acest sens, că nu toate școlile noastre de deficienți, îndeosebi școlile ajutătoare, corespund acestor cerințe. Mare parte din aceste școli fiind amplasate în centrele orașelor, nu dispun de condițiile cele mai bune pentru recuperarea și compensarea deficienței.

Ținînd seama de aceste principii, ca și de scopul învățămîntului special în genere, se pune întrebarea: actuala organizare a acestui învățămînt din țara noastră corespunde în condiții optime sarcinilor ce-i revin?

În analiza succintă ce urmează, ne vom conduce după indicațiile ce se desprind din lucrările Congresului al X-lea al P.C.R. cu privire la învățămînt și la cercetarea științifică.

În organizarea și conținutul învățămîntului special din țara noastră există desigur multe lucruri pozitive, pe care noi le-am relevat într-o serie de lucrări publicate anterior și de aceea vom prezenta succint doar cîteva din aceste realizări:

— Elaborarea bazei teoretice, a legilor și principiilor psihofiziologiei și pedagogiei speciale, fundamentată pe concepția materialist-dialectică; putem spune că s-a constituit la noi defectologia ca știință.

— Organizarea și dotarea rapidă a unei rețele de școli și instituții tot mai cuprinzătoare atît pentru școlarizarea, cît și pentru profesionalizarea deficienților.

— Elaborarea de planuri de învățămînt, programe și manuale bazate pe o cunoaștere tot mai adecvată a naturii deficienței și a particularităților recuperării și compensării.

— Înființarea de cursuri și secții universitare pentru pregătirea de cadre de specialitate la București și la Cluj.

— Înființarea unor sectoare de cercetare științifică în cadrul Institutului de științe pedagogice (filialele București și Cluj) pentru toate tipurile de deficiențe.

— Organizarea la București a I.P.C.D. pentru școlile speciale.

— Elaborarea și publicarea de studii, cercetări și cursuri universitare în

[5] *Beiträge zum Problem der Kompensation der Erblindung und zur elektronischen Modellierung des Auges,* „Zeitschrift für Psychologie Band", 175, Heft 1—2. Berlin, 1968.

țară și peste hotare; invenții și inovații.

— Specializări și schimburi de experiență în defectologie. Un vast program, care în 80—90% din realizările existente a luat ființă după 1948, ca expresie a unei atitudini noi față de om.

Răspunzînd la întrebarea pusă mai sus, este necesar să privim rezolvarea problemelor în continuare, cu exigența pe care ne-o impun pozițiile deja cucerite.

Trebuie observat că împărțirea actuală a învățămîntului special la două departamente, pe lîngă unele avantaje, prezintă și greutăți ce afectează conținutul și scopul său. Enumerăm doar cîteva:

— Lipsește unitatea și continuitatea în activitatea ce se depune cu fiecare deficient școlarizat în procesul continuu, neîntrerupt al recuperării și compensării.

— Este îngreuiată inevitabil coordonarea acțiunilor, a metodelor și procedeelor impuse de evoluția deficienței în perioada mai dificilă, preadolscența și adolescența.

Unele tendințe în școlile profesionale de la Departamentul Muncii de a crește volumul obiectelor de tehnologie în detrimentul obiectelor de cultură generală în condițiile pregătirii neomogene a elevilor (de la analfabeți la școala generală) nu corespund cerințelor formative în societatea contemporană.

— Orientarea tot mai resimțită de a se trece în prim plan la acești deficienți producerea de bunuri materiale și nu procesul recuperării face ca munca să se transforme din mijloc în scop.

Există și alte aspecte negative, ca de exemplu unele fluctuații în planurile de învățămînt, folosirea multă vreme a unor manuale necorespunzătoare și cu greșeli de conținut, îndeosebi în școlile profesionale.

— Îndrumarea și controlul se fac în condițiile lipsei de specialiști pentru defectologie, îndeosebi la județe.

— Perfecționarea și acordarea gradelor didactice, concepute nu demult în perspectiva centralizării pe țară într-un singur centru universitar, nu corespundeau condițiilor specifice acestor sarcini. De asemenea, pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice și de cercetători în defectologie, pune o problemă de principiu de mare importanță: Procedăm prin centralizare și restrîngere a specialiștilor într-un singur centru universitar, sau prin descentralizare și eforturi comune, din partea tuturor specialiștilor oriunde s-ar afla ei?

Se știe că recuperarea oricărui deficient implică aplicarea de durată a unor metode și procedee, prin mijloace adecvate de compensare și educare, urmărirea eficienței lor și înlocuirea la nevoie prin altele mai adecvate în raport de evoluția stării deficientului, pentru a se obține maximum de eficiență. Specificitatea acestui fenomen impune existența, prezența, unor centre de specializare și specialiști în centrul fenomenelor, adică nemijlocit acolo unde sînt astfel de centre pentru deficienți. Or, în prezent, astfel de centre pot fi zonate foarte bine pe centrele universitare București, Cluj și Iași. De altfel, dovada eficienței unei astfel de orientări este însăși măsura recentă luată de Ministerul Învățămîntului de a repartiza perfecționarea cadrelor didactice din învățămîntul special din țară la cele două centre universitare de specialitate: la Cluj — Banatul și Ardealul, iar la București celelalte regiuni ale țării, Iașul neavînd o astfel de specializare. Din astfel de rațiuni practice decurge cu necesitate organizarea în aceste centre universitare a unor secții pentru pregătirea profesorilor, a educatorilor și a învățătorilor care funcționează în rețeaua învățămîntului special. Numai astfel vedem posibilă dezvoltarea unui schimb liber de opinii în știință, un mod de colaborare, de creativitate și progres între centrele universitare într-o problemă atît de importantă ca cea a recuperării sociale și a deficienților.

Pentru perfecționarea și acordarea de grade didactice regulamentul pentru învățămîntul special și statutul legiferează perfecționarea și pe lîngă secțiile care pregătesc cadre.

Atît cercetările clasice, cît și cele moderne scot în evidență valoarea pe care o prezintă pentru procesul recuperării și compensării intervențiile clinice și educative cît mai timpurii, existența creșelor și a grădinițelor pentru copiii cu deficiențe. Se pare că învățămîntul nostru special a acordat o mai mică atenție acestei probleme, fapt ce explică numărul insuficient al acestor instituții. Experiența arată rezultate net superioare prin intervenții de la

2—3 ani, cînd tulburările nu se fixează și nu se stereotipizează. De exemplu, în strabism corecția este sigură pînă la 5—6 ani, probabilă pînă la 10—12 ani și imposibil de realizat după această vîrstă. Orbirea poate fi oprită în multe cazuri, dacă este tratată de foarte timpuriu. Înlăturarea malformațiilor organelor vorbirii și restabilirea graiului se realizează cu atît mai ușor, cu cît intervenția chirurgicală și cea de reeducarea vorbirii sînt mai devreme făcute. O hipoacuzie protejată de foarte timpuriu și însoțită de educarea vorbirii corecte evită complicațiile, ameliorează auzul și educă o utilizare mai bună a resturilor de auz. Chiar și în debilitatea mintală mai ușoară se obțin unele rezultate bune, dacă sistemul educativ și de terapie complexă începe de foarte timpuriu etc.

★

Considerînd fenomenul de interacțiune în defectologie, trebuie observat că pentru aceleași probleme cercetate la copilul deficient este obligatorie folosirea unui aparat de investigație teoretică și experimentală incomparabil mai larg și mai dotat cu aparatură decît pentru copilul normal. Cercetarea problemei învățării la copilul surdomut necesită în prealabil realizarea demutizării și stabilirea unor căi de comunicare, o întreagă știință și tehnică aplicativă care are legi proprii și un aparataj modern adecvat; concomitent sau ulterior se pune problema învățării propriu-zise.

La oligofren, în același scop, sînt necesare incursiuni în psihopatologie, în psihopedagogia specială, în farmacoterapie, în formele unei terapii complexe, care să sprijine potențialul de învățare cu metodele sale proprii, adecvate gradului de deficiență.

Și în logopedie, după caz, procesul învățării trebuie precedat de intervenții chirurgicale (malformațiile aparatului de vorbire), de o activitate adecvată de corectare și educare în scopul elaborării unor stereotipi verbali corecți etc., etc.

Complexitatea problemelor specifice fiecărui tip și grad de deficiență îi impune cercetătorului să utilizeze un aparat științific din cele mai diferite domenii ale științelor, să aducă idei, ipoteze și soluții creatoare, a căror eficiență să fie verificată în practica recuperării deficienților.

Unele rămîneri în urmă în acest domeniu, la care ne-am referit într-o altă cercetare[6], nu pot fi justificate prin faptul că nici peste hotare nu se obțin în unele deficiențe rezultate spectaculare. De aici constatarea extrem de importantă că cercetarea științifică, pentru a fi eficientă, trebuie să fie însoțită de aplicații practice, de mijloace tehnice moderne cu funcții compensatorii, în procesul de învățămînt, în producție și în viața socială. Astfel de rațiuni obiective în știință impun o mai strînsă colaborare și unitate de vederi și acțiuni între catedrele universitare și sectoarele de cercetare științifică din Institutul de științe pedagogice. Astfel de colaborare ar valorifica mai deplin relațiile dintre aspectele teoretice moderne și cele practice aplicative, dat fiind faptul că sectoarele de cercetări științifice sînt prin însăși organizarea lor foarte strîns legate de fenomenul concret de practică, de școală.

Înființarea unui atelier-laborator de experimentare, construcții și reparații ar aduce o contribuție practică importantă și ar da un impuls nou însăși cercetării științifice. Astfel de ateliere, care s-ar autosubvenționa, ar putea funcționa în cadrul atelierelor oricărei școli profesionale, fiind patronate de asociații. Și asociațiile ar realiza astfel un avantaj moral, de care au nevoie.

În cercetarea științifică se resimte lipsa unor lucrări de genetică umană cu implicații în problematica deficienților, despre eugenie și eugenism în condițiile demografice actuale, despre terapia complexă, indeosebi a unor lucrări privind cercetarea unor noi substanțe farmacodinamice, a unor lucrări despre aplicațiile biochimiei și ale electronicii în recuperarea biologică și socială a deficienților etc. Astfel de cercetări ar deschide noi perspective și ar aduce noi soluții, care ar regenera vechile metode și practici, din care unele sînt deja îmbătrînite.

Unele cercetări științifice abordează în diferite publicații problemele didacticii și ale metodicii predării în învățămîntul special. Privite de pe poziția autorilor de a concepe didactica și metodica specială, problemele tratate nu sînt greșite. La o analiză mai atentă, însă, apare o orientare discutabilă. Se operează, în genere, o transpunere a structurii didacticii și metodicii de la copilul normal la cel

[6] Defectologie : criterii orientative de cercetare și învățămînt, „Revista învățămîntului superior" nr. 3/1968.

deficient. Să dăm cîteva exemple: trecerea de la senzorial la logic la oligofreni este concepută în genere ca şi la normal, deosebirea constînd doar în volumul şi nivelul cunoştinţelor şi nu atît în structură şi relaţii operaţionale între cele două trepte şi modalităţi de cunoaştere. Nicăieri nu se pune problema eficienţei îmbinării predării teoretice cu o terapie complexă, concomitent sau cu decalaj de timp, cu suspendarea travaliului intelectual parţial în favoarea altor terapii etc. Prea puţin sînt analizate efectele unui învăţămînt intelectualist între cei patru pereţi ai clasei, aşa cum în genere se practică la noi atît cu oligofrenii, cît şi cu alţi deficienţi. Dacă la copilul normal un astfel de învăţămînt poate afecta îndeosebi calitatea cunoştinţelor asimilate, la copilul deficient el lezează însăşi modalităţile psihofiziologice vitale ale recuperării.

Consecinţa transpunerii condiţiilor şi a conţinutului de la normal la deficient, fără a se ţine seamă de specificitatea fenomenului de deficienţă, s-a resimţit multă vreme şi în manualele şcolare. Unele manuale au fost plagiate pur şi simplu după cele din şcoala generală, iar altele pentru învăţămîntul profesional au prezentat greşeli grave. Unele încercări de adaptare şi originalitate din partea autorilor au însemnat mai curînd un regres în structura manualelor respective (avem în vedere cazurile prezentate de noi editurilor şi analizate ca atare). Astfel de exemple ar putea continua şi pentru alte aspecte de conţinut.

Există şi probleme neabordate şi neclarificate, ca cele de psihodiagnostic şi selecţie, şi care pot da loc la confuzii din cele mai regretabile. Este cunoscut cazul cînd, la Căminul-şcoală de la Bistriţa-Horezu, 26 copii normali au fost şcolarizaţi ca imbecili (vezi articolul Unele probleme ale învăţămîntului special, „România liberă" nr. 7273 din 8 martie 1968).

În perioada aceasta de profunde modernizări, în care tehnica electronică pătrunde tot mai mult în viaţa oamenilor, este necesar ca direcţia principală şi de perspectivă în cercetarea ştiinţifică, pentru fiecare tip de deficienţă, să îmbine baza teoretică cu practica, cu mijloacele de predare, şi aparatura cu funcţiile analogice fiziologice pierdute sau deficiente.

Un rol de seamă în acest sens îl au lucrările de doctorat, schimburile de idei, lupta de opinii. Aşa cum am arătat, restrîngerea într-un singur centru universitar a problemelor deficienţilor ar conduce implicit la eliminarea specialiştilor din celelalte centre universitare dintr-o astfel de competiţie nobilă a valorilor, atît de necesară.

Semnificaţia pe care o au atît principiul unităţii, cît şi celelalte principii care constituie fondul teoretic în problemele deficienţilor conduce cu necesitate la unificarea şi coordonarea învăţămîntului general şi tehnic-profesional la Ministerul Învăţămîntului, sub o conducere unică. O astfel de conducere unică ar orienta şi coordona relaţiile cu toate instituţiile şi institutele cu sarcini în toate problemele deficienţilor, inclusiv planul şi tematicile cercetărilor ştiinţifice, în funcţie de sarcinile concrete şi de scopurile recuperării deficienţilor.

Realităţile obiective în problema deficienţilor din ţara noastră impun cu necesitate înfiinţarea de noi secţii de defectologie atît la Universitatea din Bucureşti, cît şi la Iaşi, pentru toate tipurile de deficienţe. Avem în vedere secţii cu un profil deosebit celui existent. În astfel de centre este necesar să se organizeze calificarea prin doctorat.

Cercetarea ştiinţifică, ca şi lucrările de doctorat, trebuie să abordeze cu originalitate şi îndrăzneală idei noi, ipoteze şi soluţii noi, care să regenereze teoria şi practica actuală. În cercetarea ştiinţifică trebuie să se abandoneze ideea unor transferuri şi echivalări între copilul normal şi cel deficient. Este necesară o optică proprie, care să însemne diferenţieri şi specificitate, sub raport didactic şi metodic, în organizare şi conţinut.

Ţinînd seama de natura recuperării şi compensării unor structuri şi funcţii distruse sau deficitare, este necesar, în condiţiile tehnicii moderne, ca cercetarea teoretică să se amplaseze tot mai larg pe cuceririle electronicii moleculare, ale ciberneticii şi biochimiei ca şi pe problemele practice. Acestea vor deschide perspective nebănuite în crearea de noi şi noi mijloace tehnice compensatorii şi curative, pe care astăzi nici nu le putem imagina cu exactitate. Acestea, ca şi unele mijloace tehnice deja existente, vor crea noi salturi calitative în ameliorarea oligofreniei, orbirii, deficienţelor motorii, surdo-mutităţii, ambliopiei etc.

PROBLEME ALE PEDAGOGIEI SOCIALE ŞI ÎNVĂŢĂMÎNTULUI ÎN MIŞCAREA MUNCITOREASCĂ DIN ROMÂNIA (1921 – 1944)

Prof. univ. SIMION I. POP
Facultatea de filozofie, Bucureşti

Problemele învăţămînului, educaţiei şi pedagogiei — care au de scop formarea caracterului şi a comportării omului în societate — ocupă un loc central în cadrul ştiinţei marxist-leniniste şi în activitatea practică a partidelor comuniste şi muncitoreşti pentru făurirea societăţii comuniste.

Reprezentanţii pedagogiei sociale — P. Barth, W. Timen, E. Durkheim, P. Natorp ş.a. — au relevat că educaţia omului se face nu numai prin şcoală, ci şi prin societate — prin anumite instituţii şi mijloace sociale, ca diferite comunităţi, asociaţii profesionale, politice, culturale şi ştiinţifice.

Pornind de la rolul şi importanţa pe care o au ştiinţa şi cultura în dezvoltarea societăţii şi în transformarea ei revoluţionară, mişcarea muncitorească revoluţionară din România, încă de la apariţia ei, a acordat o atenţie deosebită problemelor fundamentale ale învăţămîntului şi pedagogiei sociale.

Preocuparea pentru rezolvarea pe baze ştiinţifice a problemelor fundamentale ale pedagogiei sociale şi ale învăţămîntului, a constituit o parte integrantă a programelor politice şi a activităţii desfăşurate de partidele muncitoreşti din ţara noastră — de către Partidul Social Democrat al muncitorilor din România, înfiinţat în anul 1893, şi mai ales de către Partidul Comunist Român, care a ridicat pe o treaptă superioară mişcarea muncitorească din ţara noastră. Ea a cunoscut două forme principale de manifestare. Pe de o parte, *organizarea educaţiei social-politice în cadrul învăţămîntului politic de partid, iar pe de altă parte, lupta politică desfăşurată pentru democratizarea învăţămîntului de stat şi pentru organizarea lui pe baze raţional-ştiinţifice, pentru pătrunderea ideilor şi metodelor pedagogiei progresiste în procesul de învăţămînt.*

În studiul nostru, vom analiza aceste două aspecte principale ale pedagogiei sociale în mişcarea muncitorească din România în perioada 1921—1944.

1. ORGANIZAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI POLITIC DE PARTID

Pornind de la teza marxistă că nu există mişcare revoluţionară fără teorie revoluţionară şi de la rolul educativ, pe care îl are ştiinţa marxist-leninistă în pregătirea idealului clasei muncitoare din ţara noastră, Partidul Comunist Român a acordat o deosebită importanţă organizării diferitelor forme de învăţămînt politic.

Pentru pregătirea ideologică a membrilor de partid şi a tineretului comunist, a propagandiştilor şi a cadrelor de conducere, Comitetul Central al Partidului Comunist Român şi organizaţiile sale locale *au organizat învăţămîntul politic de partid.* În anii 1921—1924 au funcţionat : şcoli de partid de 2 ani, cercuri de studii sociale, universităţi populare, în cadrul cărora se ţineau prelegeri, conferinţe, simpozioane asupra unor teme economice, filozofice, sociologice şi estetice, pe baza operelor clasicilor marxism-leninismului.

În perioada ilegalităţii partidului, învăţămîntul politic marxist-leninist a fost organizat în cadrul şcolilor de partid şi al seminariilor marxiste ilegale — din-afară, din închisori şi lagăre — precum şi în cadrul unor cercuri de studii sociale, unor cercuri culturale, asociaţii, consfătuiri, cluburi, case de sfat, biblioteci etc. din cadrul organizaţiilor politice de partid şi al organizaţiilor de masă ale partidului.[1]

În 1934 s-au organizat de către secretariatul C.C. al P.C.R. şi de către comitetele regionale de partid, şcoli de partid regionale cu o durată de 4—5 săptămîni.[2]

În raportul informativ din 5 iunie al Direcţiei generale a poliţiei — Corpul detectivilor — despre activitatea camuflată comunistă a noilor organizaţii care au luat fiinţă după inspiraţia C.C. al P.C.R., sînt enumerate 21 organizaţii politice antifasciste, legale, în care se făcea educaţie politică marxistă, printre care : „Liga contra prejudecăţilor", „Liga contra brutalităţilor", „Asociaţia contra scumpetei", „Asociaţia amicilor U.R.S.S.", „Comitetul antifascist", „Frontul studenţesc democratic", „Consiliul Sindicatelor Revoluţionare" şi altele.[3]

Pentru educarea tinerei generaţii, Partidul Comunist Român a acordat o atenţie deosebită *educaţiei marxiste a tineretului, îndeosebi a celui universitar.* În Rezoluţia asupra U.T.C. din România, adoptată de Congresul al IV-lea al P.C.R. din 1928, se prevede : „Atenţie specială trebuie acordată U.T.C., creării de noi cadre, formînd în acest scop şcoli de U.T.C., întrebuinţînd pentru aceasta sprijinul P.C.R.". În continuare, se sublinia că U.T.C. trebuie să ducă o muncă activă printre tineretul studenţesc care provine din păturile muncitoare, atrăgîndu-l în organizaţiile revoluţionare de clasă.[4]

Pentru pregătirea ideologică marxistă a tineretului studios, organizaţiile locale de partid au organizat : seminarii marxiste ilegale, cercuri de studii, conferinţe, consfătuiri în care se studiau şi se dezbăteau documentele programatice ale mişcării comuniste internaţionale, operele clasicilor marxism-leninismului şi ale P.C.R. Astfel de seminarii s-au organizat în centrele universitare Bucureşti,

[1] *Activitatea cercului de orientări şi documentări sociale 1931—1932,* Arhiva C.C. al P.C.R., fond 6, dosar 1248, filele 1, 2, 5, 10, 26 şi 30.

[2] *Plan de organizare a şcolilor de partid de pe lîngă regionalele P.C.R.* Arhiva C.C. al P.C.R., fond 1, dosar 123, filele 1 şi 2.

[3] Arhiva C.C. al P.C.R., fond 1, dosar nr. 152, filele 385 şi 386.

[4] Arhiva Institutului de ştiinţe istorice şi social-politice de pe lîngă C.C. al P.C.R., cota XII, nr. inv. 240, filele 30, 31.

Cluj, Iaşi şi în oraşele Braşov, Oradea, Năsăud, Sighet, Ploieşti, Bîrlad şi în alte centre din ţară *.

Partidul Comunist Român s-a preocupat de organizarea învăţămîntului politic marxist şi de ridicarea nivelului cultural şi în rîndurile tovarăşilor din închisori şi lagăre. Într-o scrisoare a secretariatului C.C. al P.C.R. din 15 iunie 1931 către organizaţiile de partid, se subliniază : „Deţinerea în închisori bolşevicii (citeşte comuniştii) au ştiut întotdeauna s-o utilizeze pentru completarea cunoştinţelor lor, pentru îmbogăţirea experienţelor revoluţionare, graţie practicii celorlalţi tovarăşi pentru aprofundarea cunoştinţelor politice. Bolşevicii au ştiut să prefacă închisoarea şi exilul într-o universitate revoluţionară de marxism-leninism" [5]. Într-un raport al Siguranţei generale — secţia a IV-a — din 24 septembrie 1936, se relatează : „În penitenciarul Doftana comuniştii deşi izolaţi în celule duc totuşi o muncă politică printre elementele de acolo. Astfel se ţin zilnic conferinţe şi se fac discuţii asupra problemelor ce agită P.C., ei fiind organizaţi într-un colectiv care înglobează pe toţi deţinuţii pentru comunism. Afară de aceasta, exista o celulă comunistă, alcătuită din toţi membrii P.C. care de fapt conduce colectivul" [6].

Pentru ridicarea nivelului cultural-ştiinţific al muncitorilor şi tineretului, în închisori şi lagăre, intelectualii comunişti specializaţi în diferite domenii ale ştiinţelor au ţinut lecţii şi convorbiri asupra problemelor principale din domeniul ştiinţelor sociale şi ale naturii şi au organizat unele cursuri de limbi străine.

Învăţămîntul politic marxist a fost organizat şi în cercurile de studii socialiste, în cercurile culturale şi conferinţele ce se ţineau la cluburile „Casa Poporului" şi în „şcolile de cadre", din cadrul Partidului Social Democrat din România, al Partidului Socialist independent şi al Partidului Socialist Unitar [7]

În şcolile de partid, în seminariile marxiste şi în cercurile de studii sociale, sub conducerea comuniştilor şi a socialiştilor de stînga s-a pregătit ideologic o pleiadă de tineri comunişti, intelectuali comunişti şi socialişti, au fost reeducaţi numeroşi intelectuali burghezi. Ei au adus o contribuţie însemnată la studierea structurii social-economice a României, a căii şi direcţiei sale de dezvoltare, a reorganizării învăţămîntului, a dezvoltării culturii etc.

Urmînd să aplice învăţătura marxist-leninistă la specificul realităţilor social-economice ale ţării noastre, Partidul Comunist Român a desfăşurat o activitate însemnată şi în domeniul învăţămîntului, educaţiei şi pedagogiei sociale. În unele documente de partid, în presa comunistă legală şi ilegală, în cea democratică condusă şi îndrumată de partid, precum şi în unele organe de presă socialiste, au fost analizate şi dezbătute de pe poziţiile marxism-leninismului problemele principale ale învăţămîntului şi pedagogiei. Au fost relevate : caracterul de clasă al învăţămîntului şi educaţiei burgheze ; formele de organizare şi orientare instructiv-educative necorespunzătoare şi neadecvate cerinţelor economiei, tehnicii, ştiinţei şi culturii ; lipsa de instruire a maselor populare şi lipsa condiţiilor necesare bunei dezvoltări a învăţămîntului ; conţinutul ideologic burghez retrograd al predării unor discipline ; folosirea unor forme şi metode pedagogice anacronice şi anti-ştiinţifice. De asemenea, au fost relevate contradicţiile sociale şi criza ce se manifestau tot mai acut în domeniul învăţămîntului, educaţiei şi culturii, demas-

* Asupra modului de organizare şi conducere a seminariilor marxiste ilegale şi a altor forme de învăţămînt politic, vezi studiul Simion Pop, *Marxismul în România*, „Revista învăţămîntului superior" nr. 5, mai 1968.

[5] *Să transformăm închisorile într-o Universitate comunistă*, „Buletinul", Organ al C.C. al P.C.R., nr. 3 din 15 iunie 1931, p. 27—28.

[6] Arhiva C.C. al P.C.R., fond 55, dosar 4931, fila 211.

[7] „Mişcarea socială" nr. 1 din 1931, p. 975—973.

cîndu-se politica reacţionară aplicată de guvernele burghezo-moşiereşti în aceste domenii.

În pofida împotrivirii claselor dominante şi a cercurilor reacţionare din domeniul învăţămîntului şi culturii, *Partidul Comunist Român a militat pentru democratizarea învăţămîntului, eliberarea lui de chingile dogmatismului şi misticismului, organizarea şi orientarea lui pe baze realist-ştiinţifice, pătrunderea principiilor pedagogice înaintate şi mai ales a pedagogiei marxist-leniniste în domeniul învăţămîntului şi culturii.*

În România burghezo-moşierească *învăţămîntul avea un pronunţat caracter de clasă.* Aceasta s-a reflectat pregnant în lipsa de organizare a unui învăţămînt accesibil maselor largi populare.

Învăţămîntul primar, cu toată decretarea obligativităţii şi gratuităţii sale, în general era neglijat în cea mai mare măsură de clasele conducătoare. Un foarte mare procent de copii nu frecventau şcoala. Numeroase şcoli nu aveau învăţători şi spaţiul locativ necesar. România era denumită pe bună dreptate „ţara analfabeţilor". Ziarul „Socialismul" din 1920 relatează acest aspect astfel : „Faptul dovedit este însă că aceea ce tronează în România civilizată este analfabetismul cel mai îngrozitor".[8] Relevînd că analfabetismul se datora unor condiţii sociale vitrege şi unei dezinteresări totale din partea claselor dominante, în ziarele „Socialismul" şi „Tineretul socialist" — organ al P.C.R. şi U.T.S. — conduse de Lucreţiu Pătrăşcanu — se arăta că „regimul burghezo-moşieresc nu are intenţia să dea cultură poporului, căci cultura ajută la naşterea curajului civic şi a conştiinţei de clasă",[9] remarcînd că, „nu ştiutori de carte, ci proletari îi trebuiau burgheziei".[10] La Congresul profesorilor secundari din 1935 ţinut la Timişoara, în raportul prezentat de profesorul I. Nisipeanu se relata că în acea vreme era o lipsă de 20 000 de învăţători pentru satisfacerea necesarului de cadre didactice[11]. În revista socialistă „Şantier" din 1935 se arăta : „Chiar şi învăţămîntul primar „obligator" şi „gratuit" împovărează pe părinţi cu taxe benevole şi destul de riguros obligatorii".[12]

În învăţămîntul secundar şi universitar, din cauza taxelor de înscriere, laborator, examene, construcţii — în cel superior — a preţului cărţilor şi taxelor de internat sau cămin extrem de ridicate, pătrundeau puţini fii de muncitori, de ţărani şi de mici funcţionari. Aceste forme de învăţămînt erau hărăzite pentru „elite", pentru odraslele celor avuţi. În această privinţă, ziarul „Socialismul" scria : „Dacă taxele şcolare covîrşitor de mari pot fi suportate de burghezie, ele constituie o piedică şi un pericol pentru bietul muncitor, ce nu-şi poate permite luxul de a da puţină cultură copilului său. Şi cum oare ar putea-o face cînd întreţinerea unui copil se face cu multe mii de lei".[13] Ziarul democrat „Facla" condus de publicistul marxist N. D. Cocea — relatează că în 1932, la Facultatea de drept din Bucureşti, din suma de 4050 lei taxa anuală de înscriere, 3000 lei erau destinaţi pentru construirea localului facultăţii. La un număr de 17 451 studenţi înscrişi în 1931 la Universitatea din Bucureşti erau numai 150 de burse, adică 0,7% bursieri.[14]

---

[8] D. Pop, *Analfabetismul în România,* „Socialismul" nr. 27, din 12 feb. 1920, p. 1.
[9] „Socialismul", nr. 63 din august 1923.
[10] „Tineretul socialist" nr. 35 din 15 octombrie 1920.
[11] P. Constantinescu-Iaşi, *Rolul social al profesorului,* „Cuvîntul liber", nr. 48 din 5 decembrie 1935.
[12] „Şantier" nr. 10 din 1 octombrie 1935, p. 3.
[13] „Socialismul" nr. 74 din 16 septembrie 1923, p. 3.
[14] *Taxele universitare,* „Facla" nr. 468 din 24 august 1932 ; „Anuarul Universităţii din Bucureşti" pe anul 1931—1932.

Taxele universitare extrem de ridicate deveniseră insuportabile pentru majoritatea studenţilor fii de oameni ai muncii în condiţiile crizei economice din 1929—1933. Această situaţie a determinat creşterea nemulţumirilor, protestelor şi a revoltelor studenţilor, care în toamna anului 1932, sub conducerea studenţilor comunişti şi utecişti, au dezlănţuit o grevă generală. Ea a început în octombrie la Facultatea de drept din Cluj, fiind urmată apoi de toată studenţimea din Cluj. La greva generală a studenţimii clujene, care a durat două luni, a aderat studenţimea din toate centrele universitare din ţară. Ca urmare a luptei hotărîte a studenţimii s-au desfiinţat taxele de construcţii, iar restul taxelor au fost reduse simţitor.

Organizarea învăţămîntului de toate gradele, nu corespundea cerinţelor pe care le ridicau economia, tehnica, ştiinţa şi cultura. Deşi diferitele guverne puneau problema industrializării ţării şi a modernizării agriculturii, învăţămîntul tehnic era slab dezvoltat. Înainte de instaurarea regimului democrat popular, în ţară erau numai două politehnici — în Bucureşti şi Timişoara — o şcoală de arhitectură în Bucureşti, două academii agricole în Bucureşti şi Cluj, o facultate de agronomie la Iaşi. În 1938/1939 erau numai 11 facultăţi tehnice, din care numai 6 industriale şi de construcţii, cu un număr de 5169 studenţi din care 3660 în facultăţi tehnice, industriale şi de construcţii [15]. În 1938, la 11 091 491 locuitori ce lucrau în agricultură, numărul specialiştilor agricoli cu pregătire superioară era de numai 1897 ingineri agronomi şi de 697 medici veterinari, iar al celor cu pregătire medie era de 2375, din care 356 erau conducători agricoli şi 2019 administratori agricoli. [16]

În pofida unor stringente nevoi social-economice de organizare a învăţămîntului pe bază realist-ştiinţifice, clasele dominante din ţara noastră au abandonat concepţiile pedagogice progresiste preconizate de eminenţii oameni de ştiinţă şi cultură din a doua jumătate a secolului trecut, ca Dionisie Pop Marţian, Ion Ionescu de la Brad, Petre S. Aurelian, Spiru Haret şi alţii, care, pornind de la unele necesităţi reale ale ţării, au militat pentru organizarea învăţămîntului pe baze realist-ştiinţifice, punînd un accent deosebit pe dezvoltarea învăţămîntului tehnic şi economic. Nesocotind tradiţiile pedagogice progresiste şi nevoile social-economice, burghezia şi moşierimea au purtat ample dispute cu privire la organizarea învăţămîntului — între orientarea clasicistă şi cea realistă — dînd o orientare cu precădere spre ştiinţele umaniste, care aveau un conţinut idealist, metafizic şi denaturau realităţile social-economice.

Cu prilejul discutării diferitelor *reforme ale învăţămîntului* iniţiate şi preconizate de guvernele burghezo-moşiereşti, *în presa muncitorească şi în cea democratică a fost demascat caracterul reacţionar, retrograd şi antipopular al acestora.* Relevînd caracterul diversionist al „Legii reformei învăţămîntului" din 1924, ziarul comunist „Socialismul" scria : „Legea reformei învăţămîntului ca şi întreaga legislaţie de după război e pătrunsă de spiritul oportunismului şi demagogiei ; ea este o lege întocmită de conducători, va fi aplicată tot de ei în dauna marii mase a dascălilor şi mai ales a naţiunii, al cărei glas n-a fost chemat niciodată să se pronunţe". [17] Criticînd reforma învăţămîntului din 1928, revista socialistă „Şantier" relata că prin aceasta s-a sfărîmat organizarea ştiinţifică introdusă de Spiru Haret a liceului cu două secţii — reală şi modernă — şi că s-au redus ştiinţele

[15] *Industria României 1944—1964,* Editura Academiei, 1964, p. 169.
[16] *Dezvoltarea corpului agronomic,* Imprimeria Centrală, Bucureşti 1938, p. 17, 28 şi 43.
[17] „Socialismul" din 13 februarie 1924.

naturale şi limbile moderne, extinzîndu-se unele discipline anacronice, ca religia. „Ar trebui să se păstreze liceul real şi modern organizat de Haret — scria revista „Şantier",... dintre disciplinele filozofice ar trebui introdusă morala, dar ferită numai de orice amestec cu religiile care o denaturează, curăţată de orice zgură metafizică" [18]. Analizînd caracterul de clasă al reformei învăţămîntului secundar din 1928 şi făţărnicia disputei dintre partizanii clasicismului şi cei ai modernismului, profesorul Ilie Cristea relata că prin reforma mult trîmbiţată clasele dominante urmăreau „să asigure dăinuirea stărilor de astăzi, cu actualul raport între forţele sociale". Relatînd conţinutul anacronic al reformei, Ilie Cristea releva : „Învăţămîntul nostru prezintă particularitatea destul de stranie de a pregăti generaţiile viitoare sub semnul idealurilor opuse. Clasa dominantă ţine să-şi vadă ideile şi gusturile perpetuate dincolo de mormînt". Or, pe bună dreptate — remarcă Ilie Cristea — „adevărata şcoală nu se refugiază în trecut, ci priveşte spre zările viitorului". [19] Într-un articol cu privire la învăţămîntul universitar, profesorul Gh. Vlădescu Răcoasa demasca îndepărtarea unor profesori universitari de la adevărata lor misiune etică şi ştiinţifică, relatînd că „Universitatea şi-a neglijat în ultimul timp rolul ei etic şi ştiinţific, politicianizîndu-se în mod îngrijorător, dar fără a reuşi totuşi să înlesnească o educaţie socială şi politică, aşa cum o cer vremurile" [20].

Împotriva acestor încercări, a îndepărtării universităţilor de la adevăratul lor rol, s-au ridicat studenţii comunişti şi democraţi organizaţi în Frontul Studenţesc Democratic. Într-un articol publicat în revista studenţească condusă de studenţii comunişti şi utecişti de la fosta Academie Comercială din Bucureşti, se arată că mişcarea revoluţionară studenţească îşi propune să lupte pentru „un suflu nou şi sănătos, o regenerare..., o primenire pentru pregătirea profesională şi intelectuală a elementului conducător de mîine" [21].

Analizînd *orientarea şi conţinutul învăţămîntului*, presa comunistă şi democratică a demascat instabilitatea programelor, orientarea ambiguă, anacronică a învăţămîntului, conţinutul reacţionar al predării unor discipline şi diferitele manifestări ale ideologiei fasciste, relevînd contradicţiile pregnante existente între disciplinele ştiinţifice şi religie, care au dus la o adevărată criză a învăţămîntului burghez din ţara noastră.

Făcînd analiza unor programe şcolare, presa comunistă a demascat conţinutul lor antiştiinţific şi retrograd. „Şcolile noastre primare — remarca revista „Ideea universitară" — au rămas cu un picior în evul mediu" [22]. Revista comunistă „Cultura proletară", referindu-se la predarea unor discipline sociale, ca istoria naţională şi economia politică, făcea o amplă analiză a conţinutului de clasă al învăţămîntului din acea epocă, pe care burghezia a încercat permanent să-l ascundă, relevînd că scopul şcolii burgheze era propagarea ideologiei burgheze reacţionare, pentru educarea maselor în spiritul concepţiilor burgheze şi abaterea lor de la lupta de clasă [23].

Pornind de la cerinţele stringente şi de la necesităţile societăţii moderne, care cer imperios organizarea învăţămîntului pe baze realist-ştiinţifice, Ilie Cristea a relevat *caracterul abstract al învăţămîntului din România şi lipsa de legă-*

[18] „Şantier" nr. 5 din mai 1935, p. 11.
[19] Ilie Cristea, *Articole* (1923—1936), Editura politică, Bucureşti, 1961, p. 43—45.
[20] Gh. Vlădescu Răcoasa, *Misiunea socială a Universităţii*, „Cadran" nr. 3 din noiembrie 1939.
[21] Costel P. Constantinescu, *Sfîrşit de an universitar*, „Preocupări economice şi financiare", nr. 5—6 din 1939, p. 1.
[22] „Ideea universitară" nr. 4 din 8 martie 1926.
[23] Mihail Ciobanu, *Şcoala în societatea capitalistă*, „Cultura proletară", nr. 2 din 15 oct. 1926 p. 75.

tură dintre teorie şi practică. Relatînd aceste aspecte ale şcolii româneşti, el scria : „Există şi astăzi licee unde elevii învaţă (!) fizico-matematici fără să vadă vreodată experienţă. La noi se mai crede în rostul înalt al unei ştiinţe pure, planînd undeva în afară de viaţă şi neaducînd nimănui nici un folos“ [24].

Într-un articol publicat în revista „Meridian“, se releva conflictul dintre filozofie şi religie, combătîndu-se atitudinea reacţionară şi retrogradă a bisericii, care a preconizat înfiinţarea liceelor confesionale, obligarea învăţătorilor şi a profesorilor de a duce elevii duminica şi la sărbători religioase la biserică, suspendarea în aceste zile a spectacolelor cultural-artistice. Se relata că printr-o astfel de atitudine biserica „a alunecat pe panta atitudinilor reacţionare“ şi că „în mod absurd, biserica este încă stăpînită de tendinţa de a patrona întregul proces al cunoaşterii şi sensibilităţii omeneşti“ [25].

În perioada crizei economice din 1929—1933, *învăţămîntul şi educaţia au fost cuprinse de o profundă criză*, care s-a manifestat prin : închiderea a numeroase licee, şcoli profesionale, de meserii şi normale ; micşorarea numărului absolvenţilor ; reducerea posturilor şi concedierea a numeroase cadre didactice, neplata salariilor luni de-a rîndul învăţătorilor — achitate ulterior în bonuri de tezaur — creşterea şomajului în rîndurile cadrelor didactice ; înrăutăţirea condiţiilor de viaţă ale elevilor şi studenţilor ; criza ideologiei şi a culturii burgheze. Aceste aspecte au fost relatate de publicistul comunist Barbu Zaharescu, într-un articol semnat cu pseudonimul Florin Gheier, în revista „Frontul evenimentelor culturale şi sociale“ [26].

În anii crizei economice (1929—1933) şi în perioada de creştere a primejdiei fasciste, cercurile cele mai reacţionare ale claselor dominante au încercat să fascizeze învăţămîntul şi educaţia, cultivînd misticismul, şovinismul, rasismul, ura faţă de socialism şi de Uniunea Sovietică. Presa comunistă şi cea democratică au desfăşurat o vastă acţiune de demascare a acestei politici, relevînd substratul ei de clasă şi scopul reacţionar urmărit. Revista comunistă „Buletinul comitetului de acţiune împotriva războiului“, din 1932, scria : „Şcoala în toate gradele ei se prezintă ca un altar uriaş al cultului războiului. Atît metoda pedagogică cît şi cunoştinţele ce se predau au în vedere ţinta supremă de a modela gîndirea şi simţirea tineretului în forme prielnice agitaţiei războinice. În şcoală domneşte o disciplină oarbă ; iniţiativa tinerelor vlăstare este înăbuşită pe toate căile“ [27]. Demascînd conţinutul reacţionar al ideilor fasciste, revista antifascistă „Cuvîntul liber“ arată că acestea reflectă expresia disperării burgheziei. „Clasa ameninţată şi-a fabricat şi ea ideologia ei alimentată de filozofia tragică de felul lui Nitsche şi Spengler. Improvizaţiile acestea au reuşit să arate tocmai ce trebuie ascuns şi să fie exact ce trebuie, ideologie a disperării, viziuni negre şi sumbre, fruct al spaimei“ [28].

Racilele învăţămîntului din România burghezo-moşierească au fost larg dezvăluite şi în alte organe din presa democratică şi antifascistă de sub influenţa Partidului Comunist Român [29].

---

[24] Ilie Cristea, *Impasul şcolii*, „Era nouă“ nr. 3 din 3 aprilie 1936, p. 6—7.

[25] *Meridian*. Caietul 3, Bucureşti, 1943, p. 20.

[26] Fl. Gheier, *Criza învăţămîntului*, „Frontul evenimentelor culturale şi sociale“, nr. 6 din 15 ianuarie 1933, p. 7.

[27] Buletinul Comitetului de acţiune împotriva războiului, din 2 noiembrie 1932.

[28] „Cuvîntul liber“ nr. 8 din 29 decembrie 1935, p. 2.

[29] În gazetele : „Spre stînga“ (1931) şi „Cuvîntul nou“ (1932), ambele din Braşov, conduse de prof. Ilie Cristea ; „Cuvîntul şcoalei“ (1932—1937) din Craiova, condusă de prof. Mihail Cruceanu ; „Cadran“ (1933) din Bucureşti, condusă de Miron Constantinescu; „Ţarina“ (1935) din Ulmenii Buzăului, condusă de studentul comunist Mihail Dragomirescu; „Viitoarea“ (1935—1936) din Cluj, condusă de ziaristul progresist Vladimir Nicoară şi de studenţii comunişti Ştefan Cleja, Gheorghe Micle, Simion I. Pop, Petru Penciu şi Zinreich Gabriel ; „Studentul revoluţionar“ (1933), organul celulei comuniste a Universităţii din Cluj, „Studentul român“ (1935—1936) din Bucureşti, organul Frontului Studenţesc Democratic şi altele.

Dezvăluind caracterul de clasă, organizarea necorespunzătoare, conţinutul reacţionar şi retrograd al învăţămîntului şi educaţiei burgheze, *mişcarea muncitorească din România a militat pentru democratizarea reală a învăţămîntului, dezvoltarea învăţămîntului politehnic, promovarea principiilor pedagogiei marxist-leniniste.* Relevînd greutăţile materiale care constituiau adevărate opreliști pentru oamenii muncii de a-şi trimite copiii la şcoală, profesorul Petre Constantinescu-Iaşi a arătat necesitatea introducerii gratuităţii învăţămîntului, precizînd că acest principiu se va realiza abia în socialism. „Şcoala trebuie să fie complet gratuită, elevii să fie întreţinuţi cu toate mijloacele de existenţă şi educaţie, veniturile se vor găsi atunci cînd surplusul — fruct al muncii — nu se va mai duce în pungi capitaliste, ci va fi repartizat prin bugetul public“ [30]. Cît priveşte organizarea şi orientarea învăţămîntului, P. Constantinescu-Iaşi a preconizat reorganizarea învăţămîntului potrivit nevoilor reale ale ţării, prin punerea unui accent deosebit pe dezvoltarea învăţămîntului tehnic [31].

Combătînd unele metode educative anacronice din şcoala burgheză românească, care îşi baza disciplina pe stîrnirea fricii elevilor de pedeapsă, Ilie Cristea arăta că acestea nu aveau nici o valoare educativă, preconizînd *introducerea metodei educaţiei prin convingere, bazată pe cunoaşterea şi respectarea individualităţii elevilor, urmărind formarea conştiinţei şi a voinţei.* „Într-adevăr, ce preţ se poate pune pe o faptă — scria Ilie Cristea — care n-a fost dictată de conştiinţă, ci de frică ? De obicei însă, constrîngerea *exterioară nu duce la învingerea defectelor* şi a pornirilor rele, ci pur şi simplu la ascunderea lor. Frica naşte egoişti şi proşti. Singura îndreptare reală poate veni numai pe calea constrîngerii interioare, a educaţiei voinţei“ [32].

Referindu-se la *metodele de educaţie,* numeroşi pedagogi şi publicişti marxişti au relevat că educaţia trebuie să se facă pornind de la cunoaşterea elevilor, a însuşirilor bune şi a defectelor, a aptitudinilor, căci numai astfel se poate influenţa psihicul lor şi se poate forma un mod de a gîndi personal. Ziarul democrat „Reporter“ scria : „Cunoaşterea exactă a gusturilor, a tendinţelor, a aptitudinilor, a calităţilor superioare, a inteligenţei, a voinţei, judecăţii, ar fi idealul şi sarcina omului însărcinat să orienteze copilul, ar fi simplă dacă resursele actuale ale psihologiei experimentale ar fi în stare să ne dea asupra stării mintale a copilului date valabile pentru prezent şi viitor“ [33].

Unele cadre didactice şi publicişti marxişti au combătut teoria organizării învăţămîntului în şcoli speciale de diferite grade, prin categorisirea elevilor pe baza metodei testelor, formulată de psihologii francezi Binet-Simon, cunoscută sub numele de „scara metrică a inteligenţelor“, care în societatea burgheză are un caracter şi un conţinut reacţionar. Asistentul Aurel Pampu, în studiul *Introducerea la pedadogia marxistă,* semnat cu pseudonimul Oscar Jianu, demascînd caracterul de clasă, conţinutul antiştiinţific şi reacţionar al acestei teorii „scara metrică a inteligenţelor“ — propagată la noi de Institutul de psihologie experimentală din Cluj — scria „Teoreticienii acestui învăţămînt uită, sau se prefac că uită că aceste capacităţi native nu sînt produsul ordinii naturale, ci produsul unei ordini sociale“. Apreciind just că această metodă constituia o adevărată parodie a asistenţei sociale, A. Pampu releva pe bună dreptate că promotorii ei : „în loc să cerceteze cauzele acestei diferenţieri sociale şi în loc să profeseze necesitatea urgentă a ade-

[30] Petre Constantinescu-Iaşi, *Tot reforma învăţămîntului,* „Socialismul“ nr. 10 din 13 februarie 1923.
[31] Idem, *Proiectul reformei învăţămîntului,* „Socialismul“ nr. 36 din 28 martie 1924.
[32] Ilie Cristea, Impasul şcolii, p. 6.
[33] *Educaţia poate influenţa psihicul copilului,* „Reporter“ nr. 18 din 28 aprilie 1934.

văratelor reforme de promovare a capacităților, care dormitează jos în adînc... sapă și mai adînc aceste diferențieri, creează prăpastia care apoi nu se mai poate trece" [34].

Teoria organizării învățămîntului în școli speciale pe baza metodei textelor se împletea strîns cu teoria reacționară a organizării învățămîntului după criterii biologice, susținută de prof. Ion Simionescu. Cu prilejul dezbaterii în 1928 în Senat a Legii învățămîntului, I. Simionescu, stăpînit de dispreț boieresc față de țărani susținea „că fii de țărani din prima generație nu pot ajunge la o formație completă și productivă intelectuală" [35].

Considerînd că cea mai bună și rodnică organizare școlară este aceea care — bazîndu-se pe cunoașterea aptitudinilor școlarilor — le creează prilej să-și formeze caracterul, să se dezvolte prin propria lor acțiune, prin muncă productivă, mișcarea comunistă din țara noastră a militat *pentru introducerea principiilor școlii active*, bazată pe principiul activității proprii, a muncii, preconizată la noi de Spiru Haret și de P. P. Negulescu. Contribuind la neutralizarea influențelor negative ale școlii herbartiene, care concepea o educație ruptă de practică și de viață, bazată pe strunirea școlarilor, școala activă stimulează inițiativa și interesul școlarilor, rezervînd educatorului rolul de a urmări și de a îndruma. Relevînd conținutul științific al școlii active, ziarul „Reporter" relata că : „Actuala organizare școlară interzice însă asemenea realizări pe teren. Libertatea învățămîntului, putința de progrese, viziuni de ansamblu, coerență acestea nu sînt accesibile decît unor societăți lipsite de temeri" [36].

Concomitent cu demascarea caracterului de clasă, a conținutului reacționar și retrograd al învățămîntului și educației burgheze, Partidul Comunist Român a desfășurat o importantă activitate de mobilizare a cadrelor didactice și a studenților pentru a participa alături de clasa muncitoare la lupta revoluționară pentru democratizarea învățămîntului, demascarea ideologiei fasciste, îmbunătățirea condițiilor materiale și organizarea învățămîntului pe baze realist-științifice.

Referindu-se la locul și la rolul studențimii în viața politică a țării, Lucrețiu Pătrășcanu, în articolul *Intelectualii*, publicat în 1922 în „Tineretul socialist" sub pseudonimul Andrei Moldoveanu, arăta că : „Studențimea trebuie să fie mînată de același mare ideal al întregului proletariat, din care și ea face parte — idealul dezrobirii omenirii de sub jugul de apăsare al regimului stăpînilor de astăzi" [37]. În *Manifestul sudențimii independente* din 1926, adresat către studențimea universitară și opinia publică din întreaga țară, studențimea democratică de sub conducerea studenților comuniști, cerea sprijinirea de către stat a fiilor de muncitori la învățătură, căci „comorile culturii naționale și universale nu pot rămîne privilegiul castelor avute". Relevînd rolul universităților de a forma caractere, în ziarul „Facla" se face apel la lupta împotriva curentelor fasciste și a xenofobismului. „Dar știința și cultura nu cunosc deosebiri de neam, profesiune sau credință. De aceea, am respins cu hotărîre întotdeauna pretenția de „numerus clausus" îndreptată împotriva colegilor de altă credință religioasă sau politică, care nu-i decît o diversiune de cea mai mizerabilă speță" [38].

Pentru a scoate fiii oamenilor muncii de sub influența ideologiei burgheze și a-i îndruma în spiritul ideologiei marxist-leniniste, P.C.R. a trasat Uniunii Tineretului Comunist sarcina de a constitui nuclee și celule ale U.T.C. în fabrici, școli

[34] „Stînga" nr. 3 din 27. XI. 1932, nr. 4 din 4 XII 1932 și 3 oct. 1937.
[35] „Dezbaterile Senatului" nr. 59 din 13 iulie 1928.
[36] D. Trost, *Școala noastră*, „Reporter" nr. 32 din 3 oct. 1937.
[37] „Tineretul socialist" nr. 37 din 8 aprilie 1922, p. 3.
[38] „Facla" nr. 262 din 10 martie 1926, p. 1

şi la sate, ale organizaţiei de masă a şcolarilor — „Şcolarul roşu" — şi ale grupurilor de pionieri. Uniunea Tineretului Comunist — se spunea în Rezoluţia C.C. al P.C.R. adoptată de Congresul al V-lea privind munca şi sarcinile U.T.C. din România — „trebuie să pornească de îndată la organizarea grupelor de pionieri, începînd cu cele mai puternice centre muncitoreşti şi politice ale ţării" [39].

Pentru mobilizarea studenţimii la luptă împotriva grupărilor fasciste şi pentru apărarea drepturilor studenţimii, sub conducerea P.C.R., în toamna anului 1935, s-a organizat „Frontul Studenţesc Democratic", la care, alături de studenţii comunişti şi utecişti, au aderat numeroşi studenţi social-democraţi şi din partidele burgheze nefasciste. În Moţiunea adoptată de F.S.D. din Cluj în 15 decembrie 1935 — la a cărui constituire am participat ca reprezentant al studenţilor de la Facultatea de drept — se arăta că F.S.D. îşi propune să lupte : a) împotriva mişcărilor reacţionare şi diversioniste din universitate ; b) împotriva tulburărilor diversioniste care aduc numai rău studenţimii ; c) pentru obţinerea revendicărilor profesionale studenţeşti ; d) pentru instaurarea unei vieţi studenţeşti democrate şi contra limitării numărului de studenţi ; e) pentru o apreciere şi colaborare cît mai strînsă între profesori şi studenţi ; f) pentru ridicarea nivelului cultural al studenţimii [40].

Pentru mobilizarea cadrelor didactice la lupta revoluţionară, P.C.R. a elaborat un *program de acţiune al cadrelor didactice,* legînd revendicările acestora de lupta revoluţionară împotriva fascismului, a stării de asediu, a pregătirii războiului imperialist. Ziarul „Scînteia" din 1933, referindu-se la lupta cadrelor didactice, scria : „Lupta profesorilor şi învăţătorilor săraci pentru revendicări zilnice nu poate fi dusă decît în strînsă legătură cu lupta împotriva războiului imperialist" [41]. În această direcţie au activat profesorii universitari comunişti Constantin Parhon, Petre Constantinescu-Iaşi, profesorii secundari comunişti Ilie Cristea, Mihail Cruceanu, Tudor Bugnariu, Mihail Ciobanu şi Ion Nistor, profesorul socialist Papacostea-Pajură, Dumitru Teodorescu, V. Glonţ şi alţii.

Datorită luptei revoluţionare dîrze dusă de comunişti şi de organizaţiile de masă ale P.C.R., precum şi de unele elemente din partidele socialiste şi democratice, în ansamblu şcoala românească n-a fost fascizată. Numeroşi învăţători, profesori de licee şi universităţi au participat activ la lupta revoluţionară a P.C.R. şi a organizaţiilor sale de masă, iar unii în partidele socialiste şi în cele democratice.

★

Adevărata organizare a învăţămîntului pe baze realist-ştiinţifice, educarea şi dezvoltarea plenară a personalităţii umane, nu se pot înfăptui decît în condiţiile socialismului. Acest proces a avut loc în ţara noastră o dată cu triumful revoluţiei socialiste. Prin construirea socialismului, prin înfăptuirea revoluţiei culturale, s-a pus capăt învăţămîntului şi educaţiei de clasă, conţinutului reacţionar şi retrograd al acestora. Prin legile de reformă a învăţămîntului, el a fost reorganizat pe baze realist-ştiinţifice şi înzestrat cu o puternică bază materială. Întregul proces instructiv-educativ este îndrumat şi călăuzit de principiile pedagogiei marxist-leniniste.

---

[39] *Documente din Istoria U.T.C. din România,* Editura tineretului, 1958, p. 326.
[40] „Patria", Cluj, nr. 288 din 17 dec. 1935.
[41] „Scînteia" nr. 6 din 1 aprilie 1933.

Cercetări fundamentale şi aplicative în pedagogia actuală

Conf. univ. dr. MARIA GIURGEA

Revoluţia tehnico-ştiinţifică contemporană, dezlănţuind largi revirimente în toate sectoarele activităţii sociale, nu putea să nu influenţeze şi condiţia educaţională a omului. De calitatea formaţiei umane depinde dinamica socială, omul reprezentînd factorul esenţial al progresului şi civilizaţiei.

Instituţionalizarea educaţiei pe termen lung, proiectarea obiectivelor acesteia în raport cu schimbările de viitor ale societăţii, asigurarea formaţiei omului pentru readaptări la condiţiile înnoitoare ale vieţii, urmărirea dezvoltării optimale a fiecărei individualităţi, cuprinderea în obiectivul educaţiei a tuturor cetăţenilor pe întreaga lor existenţă, sînt numai cîteva măsuri care ne vorbesc de inovaţii revoluţionare în domeniul educaţiei. Înfăptuirea lor nu se poate face oricum. Sînt prea complexe şi prea dificile pentru a fi rezolvate pe calea empirismului îngust, cum deseori s-a întîmplat în trecut. Oriunde, şi la noi, sînt reclamate cercetări cu o bază de necontestat ştiinţifică.

Asistăm la un schimb efervescent de idei, cu o înaltă ţinută motivaţională, la căutări asidue, susţinute de experiment, în toate domeniile pedagogiei. Cercetarea ştiinţifică abordează poziţii noi metodologice, impuse de acumulările de esenţă, explicative, ale fenomenului educativ, cît şi de extinderea concepţiei materialist-dialectice în activitatea multor pedagogi-cercetători. Corespunzător tendinţelor de dezvoltare a tuturor ştiinţelor contemporane, şi în pedagogie se remarcă îmbinarea cercetărilor aplicative cu cele fundamentale. Progresele realizate de societate în genere şi de ştiinţe în particular obligă la surprinderea „logicii pedagogice în actualitatea ei presantă, cu urmărirea perspectivelor, atît ca posibilitate de înţelegere (teorie, aspect fundamental), cît şi sub aspect „tehnologic" (practica educaţională adunată în norme care îşi au şi ele obiectivitatea şi deci legitatea lor)" [1].

Pe plan educaţional, atît cercetările fundamentale, cît şi cele aplicative se impun ca cercetări operaţionale, trebuind să răspundă necesităţilor stringente ale vieţii sociale în continuu progres. Operativitatea cu care rezultatele acestor cercetări vor intra în circuitul acţiunii educative va contribui incontestabil la micşorarea decalajului existent între cerinţele sociale şi realizările educaţionale.

Tehnica cercetării în pedagogie, instrumentaţia ei de lucru, cunosc îmbunătăţiri substanţiale. Observaţiilor empirice, aprecierilor bazate pe impresii, le iau locul experimentul, metodele statistice, matematice, cibernetice — care contribuie la determinarea obiectivă, riguroasă a faptelor. Cu aceasta, pe de o parte, se măreşte prestigiul ştiinţific al disciplinelor pedagogice, iar pe de altă parte, cercetarea pedagogică contribuie la optimizarea mediului educogen, aducînd o contribuţie remarcabilă la progresul social.

[1] Stanciu Stoian, *Cercetări fundamentale şi aplicative în domeniul educaţiei*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1966, p. 11.

Cercetările fundamentale deschid drumul orientărilor teoretice în pedagogie. A fost distrus mitul că teoriei educației, avînd implicații directe în practica socială, îi revin numai cercetări aplicative. Fenomenul educativ, evaluat la nivelul exigențelor contemporaneității, se cere privit în multiplele și profundele lui aspecte și dependențe, pentru a da curs unei activități concrete, eficiente. De aspectele generale și de relațiile dintre ele se ocupă cercetările fundamentale. Deși cercetarea fundamentală pedagogică face uz de datele teoretice din alte științe (sociologice, filozofie, antropologie, economie sau psihologie), distingem un specific în acest domeniu cu diferențieri care definesc mai bine obiectul și sarcinile pedagogiei.

Cea mai semnificativă cercetare cu acest caracter, axată în contemporaneitate, este purtată în jurul *problemei educației permanente*. Ideea educației „pe tot parcursul vieții" a fost acceptată de mai toți pedagogii teoreticieni, pătrunzînd ca un adevăr incontestabil în tratatele de pedagogie [2]. În prezent, cercetările urmăresc să desprindă sensurile de esență ale acestei semnificații noi date educației. O direcție se îndreaptă spre dimensionarea fenomenului educativ. Astfel, un pedagog american releva : a) dimensiunea verticală sau continuarea educației pe toată durata vieții ; b) dimensiunea orizontală sau cuprinderea tuturor disciplinelor și a activităților intelectuale ; și c) dimensiunea în profunzime sau orientarea către satisfacerea nevoii de cunoaștere [3].

O altă direcție către care se îndreaptă cercetările este aceea a stabilirii parametrilor generalizării educației permanente după specificul social și național al fiecărei țări, realizîndu-se o unitate între toate tipurile și formele educaționale, instituționalizate sau neinstituționalizate. Această problemă este prezentă și în societatea socialistă, unde programul de perspectivă al pregătirii cadrelor are nevoie să se sprijine pe o „concepție unitară a învățămîntului" [4] și educației.

Cercetări fundamentale de larg ecou sînt îndreptate asupra *idealului educativ*. Se știe că scopul educației are o determinare obiectivă, reflectînd cerințe ale dezvoltării sociale și ale formării personalității. De fapt, problemă a tuturor timpurilor, educația a trebuit să realizeze tipul de om potrivit unei anumite epoci. Azi, observăm o înnoire a modului de abordare a acestei probleme. Este vorba, mai întîi, de orientarea prospectivă a idealului educației, deci de a vedea formația omului în raport cu cerințele viitorului [5]. Pentru aceasta, se crede necesară adoptarea „unei poziții teoretice și metodologice în explicarea, respectiv interpretarea dezvoltării sociale și a împlinirii personalității umane" [6]. Nevoia de „a cugeta" pe această temă este accentuată, în timpurile noastre, obținîndu-se rezultate verificabile științific în cazul sprijinirii pe filozofia materialist-dialectică.

În al doilea rînd, în viziunea pedagogilor se proiectează soarta omului concret, capabil să se încadreze și să se angajeze în dezvoltarea socială. Printre capacitățile omului contemporan sînt văzute : posibilitatea de a reține esențialul dintr-o informație, de a înțelege relațiile dintre cunoștințe, de a sistematiza și clasifica, de a opera cu cunoștințele, de a inventa prin structurări noi, de a stăpîni tehnica de informare științifică, de a desfășura o muncă practică creatoare, de a manifesta perseverență și dragoste față de muncă etc. O a treia problemă intrată în obiectivul cercetărilor se referă la personalitate luată ca unitate în dezvoltarea ei. S-a părăsit ideea dezvoltării omului pe compartimente sau în etape succesive. Omul este văzut în unitatea dezvoltării intelectuale, fizice, morale, practice și estetice. Un punct de vedere nou, care atrage atenția, este acela al pedagogului polonez B. Suchodolski. În intenția de a lega formația multilaterală a omului de civilizația în care trăiește, concepe varietatea laturilor educației nu în raport cu facultățile variate ale psihicului, ci cu domeniile vieții sociale. În loc de educația intelectuală să vorbim de educația prin știință sau în loc de educația estetică să concepem educația prin artă.

[2] N. I. Boldîrev, N. K. Gonciarov, B. P. Esipov, *Pedagoghika*, Moskva, 1968.

[3] Roby J. Kidd, *Implicațiile, pentru profesori, ale educației permanente*, în „Education Panorama", Washington, 1968, nr. 2, p. 6.

[4] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, 1969, p. 48.

[5] G. Berger, *L'homme moderne et son éducation*, Paris, 1962.

[6] P. Apostol, *Educația și pedagogia în perspectiva operațională*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1969, p. 11.

Aceasta implică influența științei sau a artei asupra întregii formații a educatului, radiind asupra omului întreg [7].

Azi, ca niciodată în trecut, *fenomenul educativ este supus unei analize amănunțite*, unor noi interpretări, declanșate de acumulările remarcabile din toate științele.

Cercetările vor să elucideze raportul autentic dintre educație, mediu social și ereditate în dezvoltarea personalității. Cu noile date din genetică și sociologie se dau explicații indubitabile asupra rolului preponderent al educației în formarea omului [8]. Viziunea optimistă asupra destinului uman nu mai poate oscila între limitele și exagerările de pînă acum, cînd pe de o parte s-a clarificat rolul personalității ca obiect și subiect al dinamicii sociale, iar pe de altă parte, s-au descifrat transformările chimice ce se produc în celulele germinative.

Pentru ridicarea prestigiului pedagogiei la nivelul valorilor sociale actuale este repusă în actualitate, desigur cu interpretări noi, cerința lui I. Fr. Herbart de a reflecta cu maximum de precizie asupra termenilor din pedagogie, căci altfel se poate risca „ca o provincie îndepărtată și cucerită să fie guvernată de un străin". O discuție fructuoasă a fost desfășurată în Germania democrată în 1960—1962 (K. Tomachesky, A. Uhling) și continuată în 1965—1966 (R. Mannschalz, G. Neuner, I. Dolch, W. Dorst). Instrucția (conducerea inițierii copilului în tezaurul de cunoștințe al omenirii) nu este contopită cu educația (organizarea experienței sociale a copilului) într-un singur proces, așa cum consideră alți gînditori. Mergîndu-se pe linia lui A. S. Makarenko, participanții la discuție văd pentru fiecare aspect logica lui proprie. Procesul de învățămînt, ca o altă noțiune pedagogică, este interpretat ca un cuplu de comandă și control reglat prin aferentația inversă [9]. Modul cibernetic de interpretare a procesului de învățămînt, cu repercusiuni atît asupra statuării pedagogiei ca disciplină științifică, cît și asupra creșterii eficienței practicii didactice este dezbătut de un număr impresionant de lucrări. Se întreprind cercetări și cu alte categorii pedagogice. Astfel, remarcăm dezbătută problema libertății în conținutul educației [10], problema interacțiunii colectiv-personalitate în educația comunistă sau problema raportului informativ-formativ ca influență în dezvoltarea elevului [11].

Ne oprim asupra ultimei probleme. Și în trecut, *informația și formația tinerei generații* ca preocupare pedagogică a fost prezentă, însă ea era rezolvată în condițiile oarecum stabile ale societății și după obiective care vizau o educație de clasă. De aceea, fie că se punea accent exagerat, nesusținut obiectiv, pe una sau pe alta din laturi, fie că se vedea alternarea lor în timp față de dezvoltarea ontogenetică a copilului. Viziunea prospectivă asupra educației obligă la reevaluări ale problemei discutate. Cunoașterea trebuie văzută în lumina caracteristicilor actuale de structurare a științelor [12], iar formația potrivit cerințelor integrării creatoare a omului în acțiunea de dirijare și realizare a progresului social [13]. Accentul ce se cere pus astăzi pe aspectul formativ al învățămîntului nu trebuie înțeles prin diminuarea rolului informativ, ci în sensul organizării informației în așa fel, încît să dea direcție optimă formării elevilor pe linia autoinstruirii și creativității. Se pătrunde în relațiile intime dintre influența organizată, învățare și dezvoltarea intelectuală a elevilor, cu descifrarea acelor legități care favorizează o dezvoltare intensivă și la nivelul tipului de personalitate cerut astăzi de societate (J. Piaget, H. Aebli, N. A. Mencinskaia etc.). Se militează pentru stabilirea unui model de dezvoltare intelectuală care să stea în fața organizării informației [14]. Desigur, în cazul acesta, putem vorbi de o previziune științifică, cu conse-

[7] B. Suchodolski, *Varietate și unitate în educație*, în „Kwartalnik Pedagogicznay", Warszawa, 1967, p. 43—63.

[8] A. G. Hripkova, *Biologicul și socialul în dezvoltarea și formarea omului*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 3, 1969, p. 31—38.

[9] R. Mannschalz, *Teoria educației socialiste și unitatea instrucției și educației*, în „Pädagogik", Berlin, 1965, nr. 9, p 831—839.

[10] Gino Corallo, *Pedagogia, Società*, Editrice Internazionale, 1965, vol. I

[11] F. F. Korolev, *Orientări de bază ale metodologiei cercetării în domeniul pedagogiei*, „Sovetskaia pedagoghika" nr. 4, 1969, p. 38.

[12] J. Bruner, *O educație liberală pentru toți tinerii*, în „The Science Teacher", Washington, 1965, nr. 8, p. 19—21.

[13] C. H. Dobinson, *Învățămîntul de mîine*, în „L'éducation nationale" nr. 36 din 1964, p. 9.

[14] J. Lompscher, *Probleme cu privire la instruirea și educarea intelectuală a elevilor*, în „Pädagogik", Berlin, 1965, nr. 10.

cinţe în organizarea precisă a actului educativ.

Am relatat numai cîteva direcţii în cercetarea fundamentală pedagogică, de fapt nu atît pentru o informare a cititorului, problemele într-un fel fiind cunoscute, cît mai ales pentru a convinge că pedagogia meditează astăzi asupra problemelor ce-i revin în studiu, cu aceeaşi intensitate caracteristică gîndirii ştiinţifice contemporane.

* * *

Se consideră că în sfera cercetărilor aplicative intră probleme de a căror rezolvare depinde, în mod pregnant, eficienţa practicii educative. Obiectul pedagogiei, ancorîndu-se profund în viaţa socială, cercetările din acest domeniu, fundamentale şi aplicative, au o finalitate practică. Deosebirea dintre cele două categorii de cercetări constă deci nu în luarea în consideraţie a finalităţii, ci în caracterul aspectelor studiate. Cercetările fundamentale vizează aspectele generale ale unui domeniu vast de fenomene, pe cînd cele aplicative au în vedere aspecte individuale, situaţii specifice ale unui cerc restrîns de fenomene care apar îndeosebi în condiţii practice. Reflecţia, viziunea de perspectivă, atitudinea motivaţională sînt valabile şi pentru a doua categorie de cercetări. Şi aici acţionează legi pe care trebuie să se sprijine cercetarea, menţinîndu-se suportul teoretic, ştiinţific, pe tot parcursul desfăşurării ei.

Cercetarea aplicativă pedagogică, răspunzînd cerinţelor educaţiei prospective, îşi propune să devanseze practica educativă, să dea soluţii eficiente la problemele ridicate de practica şcolară. De aceea, ea nu se mai poate folosi de procedeul generalizării experienţei pozitive, este nevoită să uzeze cît mai larg de experimentul pedagogic. Pentru aceasta, cercetarea pedagogică este organizată şi condusă astăzi de institute şi centre de studii, activitatea investigatorie desfăşurîndu-se în şcoli experimentale, în şcoli demonstrative, în instituţii educative-pilot etc.

Ne vom referi numai la cîteva direcţii în cercetările aplicative care îşi propun să aducă un suflu nou în practica educativă, potrivit „comenzii sociale" actuale şi de perspectivă.

Tendinţa cea mai importantă — în jurul căreia sînt polarizate cele mai multe cercetări aplicative — este aceea *de a obţine o mai mare certitudine a reuşitei în organizarea educaţiei în genere, dar mai ales a procesului de învăţămînt* [15]. Randamentul maxim cerut astăzi în orice sector de activitate socială se impune cu atît mai mult în condiţiile pregătirii forţei creatoare de muncă. În acest spirit, asistăm la căutări asidue în ceea ce priveşte formularea principiilor de selectare şi de structurare a conţinutului de cunoştinţe. Adaptarea conţinutului de cunoştinţe din şcoală la caracteristicile esenţiale, majore, ale disciplinelor ştiinţifice contemporane, sistematizarea acestora după esenţialitatea lor, introducerea unor obiecte de învăţămînt de sinteză, apropierea logicii didactice de cea a ştiinţelor, folosirea modelelor formale în organizarea informaţiei — sînt deja realizări pe această linie.

Dirijarea comportamentului elevului cu ajutorul unui sistem de informaţii cu conexiune inversă — în viziune cibernetică — face din instrucţie o acţiune raţională şi operativă, mărind şansele de reuşită în procesul învăţării şi, totodată, ridicînd calitatea rezultatelor obţinute în învăţare [16].

Nu poate fi neglijată contribuţia noilor metode de cercetare ştiinţifică — matematice, cibernetice, statistice — care, introducînd procedee exacte de previziune şi de evaluare a rezultatelor experimentale, ajută la îmbunătăţirea practicii şcolare cu metode şi forme eficiente de acţiune [17]. La aceasta, dacă mai adăugăm preocuparea de a aduce îmbunătăţiri sistemului de principii didactice sau reformulări în direcţia normelor educaţiei morale, avem convingerea strădaniilor pentru o mai sigură şi riguroasă organizare a acţiunii educative.

Intensificarea procesului învăţării pe linia nu atît a stocării materialului informativ, cît mai ales a însuşirii tehnicii de muncă intelectuală este o altă direcţie în cercetările aplicative. Ştiinţa trebuie studiată nu numai „ca produs ci şi ca proces" [18]. Însuşindu-şi datele

[15] *Interviu internaţional despre prezentul şi viitorul didacticii*, „Pedagogiai Szemle", Budapest, Heft 12/1966.

[16] Marian Heitger, *Observaţii critice cu privire la raportul dintre pedagogie şi cibernetică*, în Pädagogik Künster, 1968, nr. 4.

[17] F. F. Köroljow, *Probleme noi în pedagogia ştiinţifică*, în „Pädagogik", Berlin, 1964, nr. 12.

[18] H. Frank Halliwall, *Strategii şi tactici privind reforma pedagogică în predarea disciplinelor ştiinţifice*, Organizaţia pedagogică, ştiinţifică şi culturală a Naţiunilor Unite, Paris, 1967.

științifice, elevul va trebui să cunoască în genere metodologia cercetării adevărului obiectiv, iar în particular să stăpînească metodele de investigație specifice unei științe, pregătindu-se pentru munca de informare și de cercetare în condițiile mobile ale societății actuale. Procesul învățării își multiplică semnificația în aceste condiții. Recunoscută ca o activitate conștientă, învățarea presupune reținerea cunoștințelor și transformarea acestora în factori interiori de acțiune, orientare în perspectivă, independență activă în construirea și reconstruirea unor sisteme de gîndire, efort creator.

Cercetările abordează aspecte ale activizării elevilor pentru a dobîndi priceperi, deprinderi și modalități operatorii de gîndire, conform acestui înțeles dat învățării. Construirea cunoașterii și învățării prin procedeul euristic, aplicarea modelării în cît mai largi sectoare instructive, folosirea prescripțiilor algoritmice, învățarea prin metoda descoperirii [19], a „încercărilor și erorilor" [20], sau prin rezolvare de situații-problemă sînt de acum cunoscute în toate țările. La acestea se adaugă cercetări legate de folosirea mijloacelor audio-vizuale în aspecte și situații variate.

Influența formativ-educativă a acestor modalități de instruire are rezonanțe adînci pe linia dezvoltării gîndirii creatoare, a formării spiritului de observație și investigație, a dezvoltării intereselor și motivației învățării.

Un obiectiv actual al cercetării aplicative îl formează *problema diferențierii* învățămîntului. Formarea omului pentru a deveni o forță productivă, muncind cu maximum de randament și intervenind creator în activitatea pe care o desfășoară presupune o largă pregătire profesională, pe baza aptitudinilor și înclinațiilor personale. Încă din școală, cunoașterea structurilor individuale ale persoanei și orientarea acestora spre realizarea lor deplină devine o sarcină de primă importanță. Așa se face că din ce în ce mai mult cîștigă teren ideea folosirii manualelor programate sau a mașinilor de învățat. Prin aceste mijloace tehnice, fiecare elev — lucrînd individual — poate să-și aleagă ritmul propriu de lucru, cîștigînd în dezvoltarea caracteristicilor proprii. De asemenea, își face loc tot mai mult ideea organizării muncii didactice pe grupe de elevi cu caracteristici apropiate [21]. Problema microgrupului școlar cunoaște forme experimentale destul de variate. În cîteva țări apusene se adoptă ideea învățămîntului cu mărimi de clase flexibile sau sub o formă combinată (ansamblu de clase, clase și grupe) în așa-numitul sistem Trump [22] (L. Trump fiind inițiatorul). Se întîlnesc și exagerări individualiste (C. Freinet).

În școala socialistă, sprijinirea pe specificul dezvoltării fiecărui elev trebuie înțeleasă prin prisma integrării acestuia în viața colectivă, cu semnificația ei socială. Diferențierea exagerată duce la individualism. Diferențierea, prin integrarea socială — creează premisele educării personalității creatoare pentru sine și pentru alții. Or, relațiile socialismului estimează activitatea omului în măsura în care rezultatele creației sale sînt puse în serviciul socialului. Aptitudinile elevului nu s-ar putea dezvolta în dimensiunile lor maxime decît prin stimulent reciproc. Orientarea școlară și profesională nu s-ar putea înfăptui în afara luării în considerație a diferențierii prin integrare. În acest sens, se fac cercetări în țările socialiste (R. P. Polonă, R. D. Germană, R. S. Cehoslovacă). Se cere diferențierea sarcinilor didactice la lecție, alternarea muncii frontale cu munca fiecărui elev, măsuri diferențiate pentru controlul elevilor, organizarea muncii independente pe grupe de elevi etc. [23].

În sectorul teoriei educației, cercetările aplicative cunosc o arie destul de întinsă. Pornindu-se de la stimularea potențelor educative maxime, la lecție sînt abordate cu mai mică sau mai mare amploare probleme ca : educarea gîndirii creatoare, formarea conștiinței comuniste, educarea tineretului în spiritul păcii și prieteniei între popoare,

[19] Iulia Boleratz, *Învățarea prin metoda descoperirii*, în „The Journal of Experimental Education", Madison, 1967, nr. 2.

[20] N. A. Mencinskaia, *Cercetări întreprinse de Institutul de psihologie, al Academiei de științe pedagogice a U.R.S.S. cu privire la procesul de învățare*, „Review of Education", Hamburg, 1966, nr. 1.

[21] K. M. Evans, *Metode de grup*, în „Educational Research", London, 1966, nr. 1.

[22] K. Richmond, *Revoluția și tehnica*, Londra, 1967 (recenzie în „Sovetskaia pedagoghika", nr. 1, 1969).

[23] H. Klein, *Cu privire la situația actuală a teoriei didactice și la cîteva probleme ale activității viitoare*, în „Pedagogik", Berlin, 1967, nr. 5.

educația estetică, orientarea școlară și profesională, forme și instituții educative pentru adulți, mass-media în educația omului etc. Despre varietatea și importanța problemelor luate în studiul cercetării pedagogice s-a discutat la Colocviul de la Amiens, din primăvara anului 1968 [24] sau la cel de la Varna din 1969.

Pedagogia, impunîndu-se cu prestigiul unei discipline științifice, îmbină cercetările fundamentale cu cele aplicative. Nu interesează ponderea unei categorii de cercetări față de cealaltă. De fapt, „există în fiecare cercetare fundamentală un potențial aplicativ, după cum în fiecare cercetare aplicativă există un potențial fundamental imediat sau depărtat" [25]. Reținem bogăția de aspecte și profunzimea investigațiilor în toate sectoarele pedagogiei.

Conținutul învățămîntului matematic în clasele I—IV în cîteva țări europene

VASILE ȘTEFĂNESCU și
ALEXANDRU FILIPOVICI
Cercetători științifici principali
Institutul de științe pedagogice

Interesul demonstrat astăzi de oamenii de știință matematicieni pentru predarea matematicii la clasele I—IV este determinat de necesitatea de a transforma matematica școlară dintr-un conglomerat de cunoștințe fragmentare într-o disciplină cu o structură unitară, logică închegată, metodologic și psihologic fundamentată. Perioada începuturilor predării matematicii școlare este esențială pentru matematizarea experienței copiilor.

Predarea matematicii în primele clase trebuie condusă permanent cu gîndul la perspectiva întregii structuri a materiei, dezvoltînd cu curaj acele categorii de gîndire matematică care vor fi utile elevilor în viitor, în diferite situații. Scopul predării noțiunilor matematice în primele clase nu trebuie subordonat exclusiv învățării pe de rost a unor reguli gata formulate de învățător. Este necesar ca încă din primele clase elevii să folosească mijloace de exprimare și de scriere a experienței și intuiției lor, astfel incît aceste modalități să nu fie su-

[24] Șt. Costea, *Direcții în complexitatea noilor probleme ale învățămîntului contemporan*, „Gazeta învățămîntului", 9 august, 1968.

[25] Ștefan Milcu, *Raportul dialectic dintre cercetarea fundamentală și cea aplicativă*, „Revista de filozofie" nr. 8, 1966, p. 984.

puse unor schimbări care să oblige copilul să renunțe la anumite deprinderi deja formate în această perioadă școlară.

Experimentele care s-au desfășurat în R. P. Polonă au dovedit că obiectul care aduce elevilor cele mai multe greutăți și contribuie în mare măsură la creșterea procentajului de repetenți este matematica. Concluziile unor comisii de anchetă arată că în cazul modernizării metodelor și procedeelor de comunicare a cunoștințelor matematice se poate asigura elevilor o cultură matematică necesară atît pentru continuarea studiilor, cît și pentru munca în profesie. Cunoștințele elevilor claselor I—IV în sistemul tradițional, se apreciază în cercetarea amintită, constau mai mult în stăpînirea mecanică a celor patru operații și în aplicarea „nimeririi și ghicirii" în problemele cu text (ce trebuie adunat și ce trebuie scăzut etc.). Noile metode de predare a matematicii în clasele I—IV apelează continuu la motivele interne ale învățării matematicii în școală, care impulsionează gîndirea matematică a elevilor. Proiectul de program al școlii poloneze cuprinde capitole esențiale, între care amintim : cunoștințe despre mulțimi (care ușurează copilului stăpînirea raporturilor egalității numerice și a noțiunilor de număr cardinal și ordinal ; cunoștințe elementare privitoare la unele elemente de logică matematică ; elemente sumare de algebră elementară). Este necesar să subliniem aici necesitatea obișnuirii elevilor de a opera cu structurile elementare numerice, deoarece predarea structurii — așa cum arată T. Bruner — înseamnă a preda esența legăturilor dintre diferite lucruri, prin care elevii înțeleg mult mai ușor problemele noi pe care le rezolvă. Esența constă deci în cunoașterea principiilor de bază ale acestor operații, care face posibil transferul cunoștințelor de la o problemă generală la alta cu un conținut particular. Se subliniază ca un fapt pozitiv că în locul rătăcirii elevului în detalii i se ușurează cunoașterea structurilor elementare ale matematicii. Pe baza însușirii și înțelegerii generale a structurilor se lărgesc și se adîncesc treptat cunoștințele, dar nu pe calea însumării faptelor și a generalizărilor reținute în memorie, ci prin transformarea calitativă și treptată a noțiunilor matematice.

Problemele noi care urmează să fie predate sînt prelucrate integral în primii trei ani ai școlii elementare, în timp ce în clasa a IV-a se realizează adunarea la un loc, sistematizarea, generalizarea și coordonarea cunoștințelor generale și a deprinderilor dobîndite de elevi în primii 3 ani. Metodei tradiționale de reținere în memorie a anumitor date sau de prelucrare succesivă a anumitor operații (adunare, scădere, înmulțire, împărțire) i se opune o metodă pe care profesoara Krugowska o numește metoda activă. Esența ei constă în aprecierea părții operative a învățării, deci în efectuarea de către copil a unor multiple operații concrete.

În experimentele din Iugoslavia referitoare la noțiunea de număr se arată că aceasta a fost considerată mult timp ca un obiect dat, cu care elevii și învățătorii operau fără să aibă clarificate aspectele psihologice și logice ale însușirii de către copii a acestei noțiuni care stă la baza învățămîntului matematic și prezintă un înalt nivel de abstractizare.

O serie de experimente, printre care cele întreprinse de psihologul Jean Piaget, au arătat două aspecte diferite ale numărului cardinal și ordinal care se dezvoltă la copil în mod diferit. În desfășurarea acestor experimente s-au avut în vedere ca obiective :

1) Înțelegerea număratului conștient de către copil. Copilul trebuie să știe nu numai denumirile numărului, dar și felul în care aceste denumiri au corespondență cu obiectele pe care le desemnează.

2) Compararea numerelor. Scopul era ca elevii să stabilească echivalența mulțimilor de obiecte. Elementele acestor mulțimi au fost la început neordonate, apoi ordonate, dar în rînduri rectilinii.

3) Conservarea numărului privită sub două aspecte de bază : a) înțelegerea invarianței numărului de elemente al unei mulțimi date și b) înțelegerea conservării cantității de materie (aspectul continuu al numărului).

Rezultatele experimentelor au arătat că conservarea numărului prin invarianța cantității se face în mod diferit și în mai multe etape :

a) Copilul nu înțelege echivalența mulțimilor (prin punerea în corespondență element cu element), deoarece apreciază echivalența mulțimilor perceptiv, după forma rîndurilor în care

sînt dispuse elementele mulțimilor respective.

b) Într-o a doua etapă, copilul reușește să stabilească corespondența, dar ea nu este trainică. Ea dispare de îndată ce se modifică forma rîndurilor în care sînt dispuse elementele mulțimilor.

c) Copilul stabilește corespondența și înțelege noțiunea de echivalența mulțimilor ca bază a însușirii corecte a noțiunii de număr.

4) Stabilirea cardinalității numărului. *S-au folosit jetoane cu figuri aranjate în diferite moduri. Copiii trebuie să arate, fără să numere, care sînt jetoanele cu același număr de figuri.*

5) Stabilirea ordinalității numărului. *Se prezintă elevilor mulțimi de obiecte și li se cere să precizeze locul pe care-l ocupă un anumit obiect în șirul considerat.*

Rezultă astfel cu toată claritatea că abia la începutul vîrstei de șase ani apar la copii comparația și corespondența elementelor unor mulțimi diferite. Un număr apreciabil de copii examinați nu înțeleg invarianța, iar echivalența încetează cînd se deranjează corespondența perceptivă a elementelor unor mulțimi de obiecte.

Experimentele desfășurate în Franța *(Materialele Cuisinaire) se bazează pe perceperea relațiilor ce conduc elevii la stăpînirea rapidă a structurilor — transferul procedeelor de lucru asupra situațiilor similare —, sintetizînd în mod continuu legătura dintre gîndire și percepție, dintre percepție și acțiune. Aceasta permite în mod continuu să se dea gîndirii matematice a elevilor o bază reală, deoarece materialele obișnuite erau bazate apriori pe număr. Materialele Cuisinaire sînt compuse dintr-un număr de reglete divers colorate (roșu, galben, verde etc.), ce pot servi învățămîntului aritmeticii, algebrei, sau geometriei. Scopul materialului constă în a-i ajuta pe elevi să-și însușească relația care precede noțiunea de număr. Copiii trec ușor de la culoare la lungime, simțind și văzînd relații multiple între reglete. Egalitatea regletelor de aceeași lungime arată că se pot înlocui în operații reglete de aceeași lungime, dar care au culori diferite. Operația de așezare rectilinie a regletelor în prelungire se traduce prin adunarea numerelor corespunzătoare acestor reglete și orientează elevii către compunerea și descompunerea numerelor. Pentru utilizarea regletelor se introduc următoarele semne :*

1	2	3	4
alb	*roșu*	*verde*	*roz*
b	r	v	R
5	6	7	
galben	*verde închis*	*negru*	
j	V	n	

Se folosesc semnele operațiilor aritmetice pentru a desemna diferite acțiuni cu regletele : a) așezarea rectilinie a regletelor în prelungire se desemnează prin semnul plus între simbolurile regletelor și desemnează operația de adunare. Se scrie $r + v$ *cînd regleta roșie și verde se așază în prelungire și se scrie* $r + v = j$ *cînd se constată că galbenul are aceeași lungime ca suma lungimilor celor două reglete. Copiii constată multiple relații ca :* $b + r = v$; $r + r = R$; $R + b = j$ *etc. Fiecare dintre aceste formule poate fi scrisă în diferite moduri ca :* $b + r = v$; $r + b = v$; $v = b + r$; $v = r + b$. *Primele două relații exprimă comutativitatea termenilor la adunare, iar ultimele două relații, simetria relației de egalitate.*

Dacă se așază regleta roșie deasupra regletei galbene porțiunea care rămîne neacoperită este tocmai diferența, iar operația de suprapunere a regletelor se desemnează prin semnul minus.

$R—b$; $v—r$; $j—v$; $j—R$

Dacă se așază două reglete roșii în prelungire, aceasta se poate scrie : $r + r$ *ceea ce înseamnă că lungimea obținută este egală cu suma lungimilor celor două reglete roșii și se arată elevilor că se scrie : 2 r pentru două reglete roșii sau 2 b pentru două reglete albe.*

Iată cîteva principii psihopedagogice care stau la baza materialului Cuisinaire : a) procedeul numerelor în culori asociază în mod continuu viziunea gîndirii, iar gîndirea acțiunii ; b) calculul cu verificarea conduce în mod treptat elevii la stăpînirea și înțelegerea completă a operațiilor cu numere naturale și fracționare. Aceste principii satisfac nevoia de acțiune a copilului, prin realizarea spontană a combinațiilor liber inventate de copil, bazate pe raporturi numerice, prin tatonări și verificări. Numeroasele exerciții provoacă o rapidă automatizare și mecanizare a calculelor, reunind într-o singură activitate trei aspecte ale

procesului mintal: interiorizarea, reversibilitatea și asociativitatea[1].

În cadrul experimentelor lui Z. P. Dienes (S.U.A.), preluate și în Europa fracțiile sînt introduse cu ajutorul operatorilor. După Z. P. Dienes, un număr poate fi considerat în două feluri: pentru descrierea unei stări, sau poate acționa cu un operator. Prin intermediul operatorilor o stare poate fi transformată în alte stări. În acest fel, o stare fracționară rezultă din o stare unitară căreia i se aplică un operator fracționar. După ce autorul tratează operatorii de multiplicare și de diviziune, se definește operatorul fracționar ca o succesiune a acestor operatori. O stare unitară este o mulțime finită, formată la liberă alegere, iar toate celelalte stări intermediare pot fi exprimate cu ajutorul acestei unități. Elevii trebuie să deosebească numerele de mulțimile respective. Un număr este o proprietate a mulțimii și nu poate fi confundat cu mulțimea însăși. Proprietatea numerică a unei mulțimi, care reprezintă starea-unitate, este după definiția sa, numărul 1. Toate mulțimile echivalente, deci care au același număr de elemente, reprezintă aceeași stare. Un operator fracționar este compus din două operații: o împărțire urmată de o înmulțire (ordinea la nevoie putînd fi schimbată). De exemplu, fracția $\frac{2}{3}$ *este compusă dintr-o împărțire la trei urmată de o înmulțire cu doi, aplicată rezultatului obținut din prima operație. Dacă se consideră starea inițială o mulțime cu 36 elemente, atunci prin aplicarea operatorului* $\frac{2}{3}$ *se obține:*

stare	*operație*	*stare*	
36:	3	12.	
operație	*stare*	($^2/_3$ *din* $36 = 24$)	
2	24		

În loc să înceapă ca în exemplul precedent de la 36, se pornește de la 1.

stare	*operație*	*stare*	*operație*	*stare*
1:	3	1/3.	2	2/3

Dacă într-un lanț cu mai mulți operatori apar o înmulțire și o împărțire cu același număr ele pot fi înlocuite printr-o înmulțire sau împărțire cu 1, care se numește operație neutră. Acest operator neutru poate fi format prin schimbarea prealabilă a ordinei operațiilor de efectuat într-un lanț.

stare	*operație*	*stare*	*operație*
65:	5	12.	:3
stare	*operație*	*stare*	*operație*
3.	.5	15.	.4
stare	*operație*	*stare*	*operație*
36:	3	12:	4
stare			
60			

Din aplicarea consecutivă a acestor operatori rezultă cîteva concluzii:

1) O înmulțire cu un număr oarecare, urmată de o împărțire cu același număr, este echivalentă cu înmulțirea cu 1.

2) Două înmulțiri consecutive pot fi înlocuite cu o singură înmulțire avînd factor produsul lor.

3) Aplicarea consecutivă a două împărțiri este echivalentă cu o împărțire prin produsul acestor doi împărțitori.

4) Aplicînd aceste proprietăți, un lanț de operatori poate fi prelungit sau restrîns, ceea ce ne permite să dăm o justificare simplă a regulilor de calcul cu numere fracționare.

Situația matematică este văzută de Dienes sub trei aspecte diferite: a) Situația matematică propriu-zisă, prin care înțelegem însușirea tehnicii de calcul și înțelegerea ideilor matematicii. Pe plan mondial se fac pretutindeni eforturi pentru a mări eficiența tehnicii de calcul. Dar, în ceea ce privește înțelegerea ideilor, aceasta poate fi considerată ca lipsită de speranțe. b) Aspectul educativ: Z. P. Dienes consideră că insuccesele elevilor pot avea mai multe cauze — metoda de predare, sursa de informare și elevul care recepționează, subliniind necesitatea unei puternici motivații interne, care să confere elevului satisfacții personale obținute de pe urma propriei sale munci. Recompensele cu note și cu premii sînt considerate de Z. P. Dienes ca motive artificiale. c) Situația psihologică, care este condiționată de mecanismul gîndirii abstracte și se manifestă în trei direcții: diferențe individuale; detalii în parcurgerea procesului de abstractizare și motivația internă a învățării. Z. P. Dienes este preocupat de transpunerea în practică a ideilor sale prin care se încearcă să se pună o bază solidă pe care ulterior să se dezvolte

[1] Pentru precizarea aspectului ordinal și cardinal al numărului, prof. Maurer Elisabeta din Arad a confecționat un aparat care permite elevului să manipuleze materialul concret și să înțeleagă corect tehnica operațiilor cu numere (adunare, scădere, înmulțire, împărțire), îndemnînd în mod continuu elevii să lucreze pe structuri numerice. Aparatul are o construcție complexă și permite o comprehensiune clară și corectă a operațiilor cu fracții ordinale și zecimale.

activitatea matematică avansată a elevilor.

Experimentele desfășurate în Republica Democrată Germană *urmăresc aplicarea consecventă a cunoștințelor elevilor despre structuri în explicarea regulilor de calcule cu numere, parcurgînd lanțul de operații în etape independente, ca de exemplu: 25. 14, operație care se desfășoară în mai multe etape, acordînd timp suficient pentru însușirea și consolidarea fiecărei tehnici parțiale de calcul:*

a) 20.10 = 200 b) 25.10 = (20+5)10 = = 20.10 + 5.10 = 200+50. c) 25.4=(20+ + 5)· 4 = 20.4+5 · 4 = 80 + 20 = 100 ; d) 25.14 = 25 · (10 + 4) = 25.10 + 25.4 = = 250 + 100 = 350.

Sînt de remarcat în această țară experimentele întreprinse de prof. Sthal, prin care se urmărește dezvoltarea la elevi a capacității de a recunoaște forma unor expresii și de a le folosi într-o manieră deductivă în calcul: a.b.+c = > sumă; (a+b) · c = > produs ; ab + cd = > sumă etc.

Experimentele recente desfășurate în U.R.S.S. au demonstrat necesitatea de a se revizui integral programele de învățămînt matematic la clasele I—IV, în vederea introducerii mai devreme a elementelor de algebră.

Experimentele desfășurate de către Institutul de științe pedagogice din București *(efectuate de Marin Vișan, V. Ștefănescu, M. Sandu, Gh. Călugăriță, Al. Filipovici), au urmărit dezvoltarea capacității matematice a elevilor de a înțelege prin acțiuni asupra mulțimilor de obiecte, structura numerelor naturale*[2].

Printre concluziile generale ale experimentelor desfășurate în diferite țări se pot enumera următoarele:

1) Matematizarea diferitelor situații concrete în perioada primelor clase elementare duce la fundamentarea bazei corespunzătoare a întregii structuri a matematicilor, cu care elevul se va familiariza mai tîrziu.

2) Așa cum se arată într-o serie de rezoluții, matematica se dezvoltă din ce în ce mai mult în direcția științei generale despre structuri. Acestea se datorează posibilităților sale uriașe de informări, aplicații și unificări. Cunoașterea și stăpînirea acestor structuri, folosirea lor în cuprinderea realității, constituie scopurile principale ale matematicii. Unele din aceste structuri sînt atît de elementare, încît ar fi just să fie folosite chiar din copilărie. Deși această concluzie are un caracter general și se referă la edificiul matematicii actuale, în materialele destinate pentru predare se reflectă aceste tendințe în mod simplu și natural pentru copil. Există diferite forme de prezentare și descriere a noțiunilor matematice de către elevi care se schimbă o dată cu dezvoltarea lor intelectuală. Descoperirea acestor forme, adaptate la nivelul elevului, nefalsificate de intuitivitate, constituie miezul acțiunilor care se întreprind astăzi în lume.

3) Temele generale pe care se sprijină în general experimentele desfășurate într-o serie de țări ale lumii sînt: mulțimi, relații, structuri, calculul și geometria. Predarea aritmeticii și geometriei în acest context se sprijină pe temeiul unor noțiuni mai generale ale matematicii și dintr-un punct de vedere mai adecvat scopurilor generale ale predării matematicilor în viitor.

4) În toate țările se apreciază că trecerea de la învățămîntul primar la cursul sistematic al ciclului următor constituie pentru elevi un prag foarte înalt. În aceste condiții, modernizarea programelor la aceste clase este foarte mult îngreuiată, deoarece este cunoscut că ceea ce este accesibil și natural pentru un elev de clasele primare este prea greu și nenatural pentru elevii ultimei clase, întrucît elevul, obișnuit cu gîndul că matematica înseamnă calcule, cu greu se adaptează mai tîrziu la o matematică care se interesează nu de natura obiectelor, ci de structura lor relațională.

5) În legătură cu învățarea numărului natural de către copii s-au făcut o serie de experimente interesante în lumea întreagă, care dovedesc că în sistemul tradițional de predare numărul, care este o noțiune foarte abstractă, i se dă copilului ca ceva pregătit de-a gata, fără să se întrevadă o posibilitate psihologică și logică prin care copilul de vîrstă școlară mică să dobîndească această noțiune. În acest sens, se apreciază că echivalența mulțimilor de obiecte este fundamentul psihologic și logic al însușirii de către copil a noțiunii de număr. Îmbogățirea temelor de aritmetică adîncește în mod esențial cunoștințele elevului despre număr.

[2] Vezi *Studii și cercetări de didactică modernă* (sub redacția V. Bunescu, M. Vișan), E.D.P., București, 1968.

[3] V. Ștefănescu, M. Sandu, *Experimentarea unui curs de matematică modernă la elevii claselor I de șase ani*, „Revista de pedagogie", nr. 2/1969.

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

Simpozion de pedagogie a învățământului superior

SILVIA DIMA
STELIANA NĂSTĂSESCU

În zilele de 28-30 noiembrie 1969 Iașul a găzduit *Simpozionul național: Pedagogia învățământului superior*, organizat de Universitatea „Al. I. Cuza" și de Institutul de științe pedagogice din București.

Simpozionul constituie prima reuniune din țara noastră care a dat posibilitatea întîlnirii cadrelor didactice și cercetătorilor, care se ocupă de problemele învățământului superior, să-și confrunte opiniile și rezultatele cercetărilor în acest domeniu — la nivel republican. Au luat parte alături de reprezentanți ai universităților și institutelor de învățământ superior și o delegație din Academia Militară condusă de tovarășul general maior Gheorghe Sava, șef de catedră, reprezentanți din direcția învățământului militar M.F.A., M.A.I. și C.S.S., directorul centrului pentru cercetarea problemelor tineretului — dr. Ovidiu Bădina și alții.

Simpozionul de pedagogie a învățământului superior s-a bucurat de cea mai mare atenție din partea organelor de partid și de stat din oraș, de conducerea Universității ieșene. Lucrările au fost deschise de profesorul doctor docent Ion Creangă, rectorul universității, care după ce a adresat un cald salut, a apreciat în mod deosebit eforturile cadrelor didactice de a fundamenta din punct de vedere științific pedagogia universitară românească.

Importanța acestei manifestări pentru progresul învățământului superior a fost subliniată de ing. A. Dumitrache, secretar al comitetului P.C.R. județul Iași, care a scos în evidență importanța schimbului de experiență între cercetători și cadre didactice, cu preocupări în acest domeniu.

Din partea Ministerului Învățământului participanții au fost salutați, de prof. dr. docent Stanciu Stoian, membru corespondent al Academiei R.S.R.

Cu un deosebit entuziasm, cadrele didactice participante și studenții ieșeni, prezenți în număr mare, au întîmpinat salutul prof. Ștefan Bîrsănescu, care vorbind din partea Academiei R.S.R. a transmis cu cea mai adîncă convingere și conștiință patriotică, mesajul specialiștilor în vîrstă către generațiile actuale și viitoare de cercetători în domeniul pedagogiei, chemînd la eforturi sporite în vederea ridicării prestigiului învățământului românesc pe cele mai mari culmi ale progresului.

În ședința plenară s-au susținut următoarele comunicări :

Spre o nouă concepție despre universitate de prof. dr. docent Ștefan Bîrsănescu, membru corespondent al Academiei R.S.R. ; *Probleme ale învățămîntului superior contemporan* de prof. dr. docent Stanciu Stoian, membru corespondent al Academiei R.S.R. și *Sensul inovator și prospectiv al cercetării învățămîntului superior* de conf. univ. dr. George Văideanu, directorul Institutului de științe pedagogice.

Amploarea manifestării ne-o oferă numărul mare de comunicări, peste 160 prezentate în cele patru secții :

— *Probleme generale ale pedagogiei și organizării învățămîntului superior ;*

— *Didactica generală a învățămîntului superior ;*

— *Didactica specială a învățămîntului superior ;*

— *Educația studenților.*

Pe baza unei bogate documentări și a unei preocupări lăudabile de a valorifica în mod creator, în lumina documentelor partidului nostru, tradițiile progresiste ale învățămîntului superior mondial și național, profesori de mare prestigiu ca Ștefan Bîrsănescu și Nicolae Mărgineanu au susținut în comunicări puncte de vedere constructive și originale în legătură cu concepția despre universitatea modernă și viitoare în țara noastră.

Rigurozitatea științifică și conținutul înalt de idei ce au caracterizat comunicările : *Spre o nouă concepție despre universitate* de Șt. Bîrsănescu și *Raportul dintre cultura generală și cultura specială și învățămîntul superior* de N. Mărgineanu au constituit pentru participanți un model și un îndemn la eforturi sporite pentru perfecționarea activității proprii în domeniul pedagogiei învățămîntului superior.

Un loc important în cadrul *Simpozionului* l-au ocupat comunicările și dezbaterile în legătură cu predarea pedagogiei în institutele de învățămînt superior, în universități și institute pedagogice, institute tehnice. Astfel, prof. dr. N. Apostolescu și asistent Fl. Simionese — în comunicarea intitulată *Sarcini și realizări educative în predarea cursului de pedagogie*, fac o largă motivare și fundamentare a sarcinilor pe care le urmărește profesorul de pedagogie pentru asigurarea concomitentă a caracterului informativ științific și formativ a cursului de pedagogie. Pe baza unei bogate experiențe și a unor largi investigații autorii vin cu puncte de vedere interesante cu privire la mărirea eficienței ponderii cursului de pedagogie în învățămînt, care merită cunoscute, pentru a fi aplicate în practica universitară.

Interes au stîrnit prin problematica abordată și comunicările care au privit pedagogia în institutele de învățămînt superior din unele țări occidentale.

Însușirea cunoștințelor de pedagogie de către studenți a făcut obiectul mai multor comunicări. Dintre acestea s-a remarcat comunicarea intitulată *Forme metodice noi în activitatea seminarială* de prof. dr. docent Gh. T. Dumitrescu, care a fost apreciată, atrăgînd atenția a numeroși cercetători prin originalitate și temeinicia fundamentării sistemului preconizat de autor. Pe baza unei programări și problematizări logice a tematicii seminariilor autorul a preconizat o serie de forme de docimologie practică prin care studenții reușesc să-și autoevalueze cantitativ și calitativ nivelul de pregătire și în același timp să obțină o eficiență net sporită a activității seminariale.

Prof. dr. docent. I. Berca în comunicarea intitulată *Tendințe și nece-*

sități în dezvoltarea procesului de învățămînt universitar, referindu-se la principalele forme de activitate universitară, ajunge la concluzia că ceea ce merită să fie dezvoltat și perfecționat sînt nu ritualurile universitare de tradiție medievală, ci atmosfera pe care o impune stăruitor secolul nostru.

Un loc important în cadrul simpozionului l-au ocupat și comunicările referitoare la istoria pedagogiei, care au evocat figuri proeminente ale școlii superioare românești (O. Neamțu, M. Marian ș.a.).

Numeroase cadre didactice de diferite specialități au prezentat comunicări în care au împărtășit experiența acumulată în domeniul pregătirii studenților, în cadrul diferitelor obiecte de învățămînt (M. Cosmei, N. Godeanu etc.) fapt ce a prilejuit un viu schimb de experiență și o largă confruntare de opinii. Cu acest prilej s-au remarcat preocupările cadrelor didactice de a introduce în procesul de învățămînt metodele moderne audiovizuale (I. Cerghit, Gh. Cristea, T. Galeriu, Gh. Niculescu, C. Șerban, V. Ștefănescu-Drăgănești etc.).

Avînd în vedere importanța informației multilaterale a viitorilor intelectuali, numeroase cadre didactice au abordat problema predării și însușirii limbilor străine de către studenți, referindu-se la cele mai noi și moderne procedee menite să contribuie la mărirea eficienței procesului de învățămînt (V. Ștefănescu-Drăgănești, T. Galeriu, V. Darceu, R. Nădejde, V. Dan Hariton etc.).

Un număr însemnat de comunicări s-au ocupat de problemele organizării și desfășurării practicii pedagogice și în producție a studenților Pe lîngă prezentarea rezultatelor obținute în condiții obișnuite, în cadrul comunicărilor s-au făcut numeroase sugestii privind reorganizarea practicii în conformitate cu cerințele actuale și mai ales cu cele de perspectivă pentru progresul învățămîntului superior (P. Popescu, G. Munteanu, N. Talpă etc.).

Unele probleme ale învățămîntului superior fără frecvență au făcut, de asemenea, obiectul unor interesante comunicări (A. Cosmovici, I. Roman).

Sistemul clasic de apreciere a cunoștințelor studenților a făcut obiectul unor comunicări viu dezbătute și controversate (D. Muster, I. Eremia, V. Liciu, A. Munteanu, C. Olărăscu, V. Oros) ceea ce denotă necesitatea unor cercetări sistematice în acest domeniu, cercetări care să conducă la preconizarea unor modalități obiective și cît mai eficiente a evaluării cunoștințelor studenților.

Interesul mare pe care-l suscită problemele pedagogiei învățămîntului superior a fost dovedit și prin prezența unui mare număr de ingineri, medici, agronomi, profesori de muzică și educație fizică ce au susținut în cadrul simpozionului comunicări interesante (N. Ceaușescu, C. I. Bucur, D. Cioc, E. Trofin, C. Iamandi, A. Mănescu, Gh. Tatu, P. Hăljiu, A. Matei, A. Olicek).

Comunicările și discuțiile au dovedit preocupări susținute din partea specialiștilor de a fundamenta din punct de vedere pedagogic cele mai variate aspecte ale procesului instructiv-educativ în institutele respective de învățămînt superior.

Problemele pe care le implică stimularea și îndrumarea studenților în activitatea de cercetare științifică au constituit preocuparea unor specialiști din diverse domenii : științe sociale, pedagogie, științe tehnice, agronomie. O comunicare care a suscitat largi dezbateri a fost cea prezentată de prof. Al. Trifu : *Problema formării și dezvoltării interesului pentru studiu și cercetare științifică.*

În cadrul simpozionului s-au bucurat de atenție și problemele pedagogice ale muncii educative cu studenții, sub cele mai variate aspecte. Astfel, au fost prezentate comunicări pe probleme ca : *Educația politico-ideologică a studenților* (Fl. Rusu, O. Clătici, A. Busuioc, T. Pop, I. Gal, G. Crăciun). Comunicările prezentate au scos în evidență variatele aspecte ce se ridică în domeniul educației, informării politice a tineretului studios, analizînd cauzele obiective și subiective ale unor rămîneri în urmă.

Pe baza unor semnificative date s-a demonstrat rolul important pe care-l au științele sociale în educația studenților (V. Miftode). Au suscitat vii dezbateri comunicări pe teme educative ca : *Pregătirea multilaterală pentru viață a viitorilor absolvenți ; Implicațiile social patriotice ale opțiunii profesionale ; Raportul profesor-student în perspectiva cerințelor societății actuale* (E. Pora, A. Romanovici, N. Caliniceko etc.) ; *Pregătirea tineretului studențesc pentru viața de familie* (A. Dancsuly, I. Dumitrescu) ; *Folosirea timpului liber al studenților* (Oct. Rusu, A. Bărbat); *Rolul universităților în formarea civică a studenților* (V. Rusu, A. Bărbat); *Integrarea absolventului de liceu la condițiile vieții universitare ; Îndrumarea nemijlocită a studenților* (M. Dulder, V. Oprescu, M. Pricap, I. Suciu Rațiu) ; *Problema libertății academice în universitate* (S. Cernichevici) ; *Rolul educației umaniste în învățămîntul superior* (B. Bratu, M. Sărmășanu, E. Preda etc.).

Problemele încorporării în sistemul de orientare școlară și profesională a repartizării în producție a tinerilor calificați și coroborarea momentului opțiunii profesionale cu repartiția în producție în condițiile societății socialiste au fost fundamentate în mod interesant de R. Dăscălescu în comunicarea *Implicații sociopatriotice ale opțiunii profesionale în raport cu repartizarea în producție.*

Problema autoeducației studenților a fost de asemenea larg dezbătută. Astfel, I. Comănescu în comunicarea sa susține necesitatea îndrumării muncii de autoeducație la adolescenți, iar Șt. Năstănescu pe baza unor date statistice ample formulează și susține ipoteza cu privire la faptul că „Finalitatea muncii de îndrumare nemijlocită a studenților de către cadrele didactice este orientarea și îndrumarea activității de autoeducație la studenți". La buna desfășurare a lucrărilor din diferitele secții și-a adus contribuția și „Centrul de cercetări pentru problemele tineretului". Pe baza unui sistem de investigații moderne și complexe în comunicările susținute s-au prezentat date interesante privind lumea spirituală și preocupările tineretului studențesc (conf. dr. O. Bădina, R. Cressin, C. Schifirneț, C. Manole ș.a.).

În majoritate, comunicările prezentate la această secție au relevat o idee valoroasă care călăuzește cadrele didactice din învățămîntul superior și anume aceea că antrenarea sporită a studentului în procesul instructiv-educativ, transformarea lui în subiect al educației comuniste, îl determină să devină un colaborator activ în toate compartimentele vieții și activității universitare.

O privire retrospectivă asupra lucrărilor prezentate scoate în evidență o mare varietate de preocupări în domeniul pedagogiei universitare. Organizîndu-se pe baza unor lucrări elaborate în mod independent, simpozionul a îmbinat comunicări foarte diferite, atît ca obiective cît și ca metodologie a cercetării, informare și originalitate. Toate la un loc însă aduc o anumită contribuție la dezvoltarea pedagogiei

prospective, ridică numeroase probleme care se cer cercetate cu competență, în viitor.

Dezbaterile, prin spiritul lor constructiv, au permis un larg schimb de idei și opinii și, în același timp, au sugerat participanților noi teme de cercetare și de abordare a problemelor învățămîntului superior. S-a relevat necesitatea pregătirii psihologice, pedagogice și sociologice a cadrelor didactice universitare. Ne raliem punctului de vedere exprimat de mulți participanți că în viitorul apropiat această problemă se cuvine să devină o preocupare de prim ordin, de rezolvarea căreia depinde, în mare măsură, ridicarea nivelului procesului instructiv-educativ din învățămîntul superior românesc.

Primul simpozion a cărui tematică a fost consacrată pedagogiei învățămîntului superior, căruia îi acordăm valoarea unui început, a polarizat atenția multor cadre didactice din învățămîntul superior nu numai de la catedrele de pedagogie, ci de la toate catedrele interesate îndeaproape de introducerea tehnicilor moderne în elaborarea și susținerea cursurilor la toate disciplinele. Această primă manifestare științifică de acest gen a semnalat și unele deficiențe, în informarea, studierea și prezentarea fenomenelor pedagogice abordate de participanți.

Viitoarea întîlnire științifică cu o astfel de tematică reclamă încă de pe acum o mai bună pregătire a comunicărilor. Ni s-au părut valoroase propunerile făcute de conf. univ. dr. George Văideanu, directorul Institutului de științe pedagogice, în cuvîntul său de încheiere, ca în viitor la fiecare sesiune științifică a universităților și institutelor să se organizeze o secție specială, unde să se susțină comunicări pe tema pedagogiei învățămîntului superior. În felul acesta, viitorul simpozion va constitui o întîlnire unde se vor prezenta comunicări, rod al unor cercetări și meditații de durată.

Pentru a face ca viitorul simpozion să beneficieze de comunicări cît mai bine fundamentate, ar fi potrivit ca institutele să conceapă cercetări la care să participe pedagogi și specialiști ai diferitelor discipline.

Ar fi recomandabilă o diferențiere a problematicii pedagogice sub raportul formelor și al metodelor, în așa fel ca fiecare universitate și fiecare institut pedagogic să contribuie într-un mod specific la elaborarea și verificarea tehnicii de mîine în acest domeniu. Considerăm că în felul acesta se poate ajunge mai sigur și într-o perioadă mai scurtă la o mai bună prospectare a pedagogiei învățămîntului superior.

Pînă la apariția unui volum în care să fie incluse cele mai bune dintre lucrările susținute ni se pare oportună constituirea unui colectiv de lucru care să extragă și să selecționeze teze și idei pe următoarele teme: universitatea de mîine (locul și menirea ei) ; didactica învățămîntului superior ; educația studenților ; pregătirea studenților pentru cercetarea științifică ; perfecționarea practicii pedagogice a studenților ș.a.

Atmosfera de lucru, cuvîntările rostite la închiderea lucrărilor, dorința vie a participanților de a se angaja la studii și cercetări profunde pe probleme actuale, sînt asigurări date de pe acum că viitoarea întîlnire științifică va aduce o și mai temeinică contribuție la afirmarea tehnicii moderne în pedagogia învățămîntului superior.

TINERETUL ŞI IDEALUL MORAL*

Nicolae Bellu, Vasile Popescu, Liubomira Miroş şi Vasile Zamfirescu, constituiţi în echipă, au explorat vreme mai îndelungată, în mod mărturisit temerar, problematica idealului moral al tineretului.

În mai 1969 au comunicat despre unele rezultate obţinute la sesiunea ştiinţifică „Tineretul şi idealul moral", organizată de Centrul de cercetări pentru problemele tineretului şi de Institutul de filozofie, sectorul de etică. Acum, ei îşi adună într-un volum de o îngrijită ţinută grafică constatările dintr-un prim stadiu de experimentări şi experienţe metodologice.

Cele patru capitole ale cărţii *(Tineretul şi dimensiunea idealului, Vîrsta tînără şi complexitatea idealului moral, Cîmpul de acţiune şi natura conflictuală a idealului moral, Munca şi idealul moral al tineretului)* înglobează complexitatea de probleme, într-o pregnantă unitate, ceea ce recomandă favorabil atît spiritul de colectiv al cercetării, cît şi cartea.

Dintr-un anumit unghi de vedere, *Tineretul şi idealul său moral* are semnificaţia unui *jurnal de bord*, autorii mărturisind nu numai rezultate, dar şi îndoieli şi greutăţi ivite pe parcursul cercetării — obiective şi subiective — cu o sinceritate care-i onorează. Pe această linie de consideraţii şi recenzentul se simte obligat la mărturisiri : nu cred că lucrarea, delimitată modest *Contribuţii la cercetarea problemei*, e numai o „încercare" prin care se experimentează instrumente de lucru, un fel de poligon de probă a armamentului. Nu numai că e nevoie de mai mult în problemă, dar cititorul rămîne cu impresia certă că i se oferă mai mult. Faptul că autorii „nu aspiră decît la recunoaşterea legitimităţii unei asemenea cercetări de debut şi la o dezbatere asupra mijloacelor (instrumentelor)" pe care le propune (cartea n.b.) în acest scop (p. 212), din punct de vedere etic relevă modestie, iar din cel metodologic trădează certitudini, împliniri, rostite ce e drept cu voce scăzută, ca să nu se audă departe.

Poziţia autorilor faţă de obiectul cercetării — vîrsta tînără — e limpezită printr-o sugestivă analogie : „Vîrsta tînără e o secţiune a vîrstei umane active, şi anume aceea comparabilă cu etapa de laborator, abstractă, dar fundamentală a oricărei investigaţii originale, cînd fantezia lucrează din plin şi abundă ipotezele !" (p. 53). Este cu totul îndreptăţit deci efortul „de a surprinde pulsaţia reală, tensivă şi contradictorie a idealului moral ; modul de a fiinţa al idealului moral nu în afara vieţii însăşi, ci ca un moment al acesteia" (p. 158), cu atît mai mult cu cît forţa şi slăbiciunea vîrstei tinere constau în „complexitatea contradictorie a aspiraţiilor şi a modului de a-şi imagina modelul unui mod de viaţă preferat, din care se inspiră şi căruia i se subordonează idealul ei moral" (p. 53). Idealul moral devine astfel o dimensiune perceptibilă a existenţei tinerilor, el are toate atributele unui „factor integrat în substanţa vieţii însăşi (individuale sau comunitare), participînd — cînd vizibil, cînd invizibil — la toate laturile şi implicatele ei" (p. 158). Astfel abordat, idealul moral poate fi modelat „în mod determinat" prin relaţiile din colectiv, prin aspiraţiile profesionale şi prin trăsăturile specifice ale muncii. Pentru că „idealul moral fiinţează numai ca opţiune şi act" (p. 210), este legitim ca idealul tînărului să se constituie în ideal moral în măsura în care concepţia sa despre viaţă şi reflectarea ei în relaţiile şi raporturile morale practice manifestă o detaşare, evident relativă, dar persistentă, de elementele interesului *strict personal*, pur material sau vizînd alte aspecte ale existenţei şi

* *Tineretul şi idealul moral* — Contribuţii la cercetarea problemei (sub redacţia dr. N. Bellu), Bucureşti, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1969, 248 p.

activității sub unghiul unor anumite preocupări exclusiv individuale sau dominate de acest spirit.

Conștienți de riscurile pe care le implică o cercetare de debut, luîndu-și măsurile de precauție necesare, îndelung deliberate (vezi cap. Anexe, Eșantionarea și Procedee folosite în text și tabele de referință), autorii își propun în cele din urmă să determine „natura idealului moral al tineretului, cîmpul său de acțiune, dinamica proceselor sale contradictorii, precum și „relați,a dintre idealul moral și gradul de consecvență manifestat în actualizarea lui cu funcții de unitate de măsură pentru descifrarea stării de moralitate și a tendințelor caracteristice în planul moralei pentru o anumită comunitate umană, aflată într-o perioadă determinată a dezvoltării sale" (p. 158).

Ipoteza de lucru apare clară, ea promite dificultăți, dar și satisfacții:

— idealul moral se constituie ca un raport în cadrul căruia momentele de interes și folos propriu se învecinează în proporții diferite (și într-un echilibru variabil) cu momentele caracteristice prin absența folosului propriu și a interesului personal (de pe urmă cărora rezultă *cuantele de interes).*

În cadrul raportului menționat se distîng anumite preferințe manifestate pentru un ansamblu de scopuri, denumite cu valoare strict operațională *lucruri* sau *relații.*

Pentru a-și verifica ipoteza, autorii și-au propus să atace în principal, și cu toate implicațiile, *utilitarismul* ca un concept fundamental și să elaboreze o tipologie cu ajutorul căreia să descifreze vîrsta tînără „din unghiul de vedere al tendințelor care o animă, al consecvenței față de ideal".

Angajați pe acest drum, cei patru autori s-au înarmat cu instrumente metodologice verificate ca: tipologii, scări de atitudine sau de opinii, corelații simple și complete, scoruri, sondări de opinie cu accent „pe observația care urma să se degaje în urma unor răspunsuri la grupe de întrebări ample, așezate distanțat și vizînd cîmpuri diferite de interes".

Cu intenția unui transfer de experiență metodologică, autorii mărturisesc dificultățile majore pe care au trebuit să le înfrunte pe itinerarul parcurs, și anume:

— lipsa unei teorii a procedeelor celor mai adecvate pentru cercetarea concretă a fenomenului moral;

— validitatea răspunsurilor primite nu s-a făcut pe baza raportării la comportamentul concret, opiniile au fost raportate unele față de altele, în raport cu subgrupe de apartenență a eșantioanelor;

— analiza datelor obținute din chestionare a relevat diferențe de sens acordate problemelor de către cei anchetați.

Am încercat să intrăm în problematica lucrării, de fapt a cercetării, pe scara de serviciu, pentru a surprinde aspectele ei semnificative, în procesul lor de constituire. Cu aerul omului acceptat în atelierul de lucru, îmi permit unele mențiuni critice, de fapt formulări de opinii de cititor al cărții și de cercetător cu preocupări foarte apropiate de cele ale autorilor:

Adeziune totală la teze, la ipoteza de lucru și la eșafodajul metodologic general al lucrării, mai puțin însă la unele aspecte tehnologice de amănunt.

Consider că ar fi crescut aria de cuprindere metodologică a instrumentelor de lucru folosite dacă s-ar fi accentuat mai consistent — în determinantele sociale ale idealului moral — partinitatea acestuia, întîlnirea și consecințele ei cu organizația de partid, cu organizația de tineret, cu sarcinile politice ale tinerei generații. În acest fel, ambarcațiunea cercetătorilor noștri ar fi avut un pavilion mai bine distinct, o identitate socialistă mai pronunțată. Aceasta ar fi dus la posibilitatea unor analize mai obiective, mai ales în ceea ce privește tipologia tînărului muncitor, extinse și la comportarea lui în societate, în familie, la nivelul cultural etc. Pentru că nu poți fi de acord că un muncitor cu o slabă pregătire profesională și lipsit de disciplina muncii este un tip „distractiv", sau altul pe care nu-l interesează problemele colectivului, — munca proprie fiindu-i un izvor suficient de satisfacții — un tip „rea-

list". Întreaga tipologie semantic nu este bine inspirată ; ecourile ei, din această cauză, au alte semnificaţii decît cele intenţionate de autor.

Lipsa unor concluzii metodologice nu se justifică. Putem fi de acord că lucrarea nu e *o carte de concluzii ;* ea exprimă însă o cercetare — dificilă şi complexă —, care din cerinţe elementare trebuie să poarte cu ea şi unele concluzii rezultate. Cartea este totuşi o *carte cu concluzii* (pe care ca să le găsim şi să le strîngem în buchet a trebuit să rătăcim printre pagini). De fapt, am simţit tot timpul, citindu-le, că cele cuprinse în *Postfaţă* sînt totuşi nişte concluzii cărora autorii au refuzat însă să le certifice starea civilă. Era nevoie de mai multă generozitate în transmiterea experienţei metodologice, pentru a-i cruţa pe următorii temerari în problemă de toate căutările şi incertitudinile primului colectiv.

S-a afirmat lipsa unei teorii a idealului social, implicit necesitatea elaborării ei. De fapt, Nicolae Bellu, Vasile Popescu, Liubomira Miroş şi Vasile Zamfirescu ar trebui să se considere angajaţi şi responsabili pe acest drum.

Tineretul şi idealul moral este o lucrare care te recheamă, care te invită la reflecţii şi la investigaţii personale. Nu e numai un jurnal de bord. Ea are şi semnificaţia unui proiect pentru viitoare investigaţii.

ROMEO DASCALESCU

„ŞCOALA BÎRLĂDEANĂ"

Publicaţia de curînd apărută la Bîrlad, intitulată „Şcoala bîrlădeană", vine să confirme o tradiţie a acestui centru şcolar cu o vechime ce se poate urmări în documente aproape două secole în urmă, să continue o bogată activitate culturală dusă de oamenii de litere şi de cadrele didactice în jurul îndepărtatelor reviste „Paloda literară", „Făt-Frumos", „Miron Costin", „Florile dalbe" şi altele, cum şi în cadrul societăţii culturale „Academia bîrlădeană", care a grupat o seamă de scriitori ca Alexandru Vlahuţă, Emil Gîrleanu, V. Voiculescu, Tudor Pamfile, Ştefan Petică, Victor Ion Popa şi G. Tutoveanu, învăţător, poet şi entuziast animator în domeniul culturii.

„Şcoala bîrlădeană" este o „înmănunchere de lucrări, rod al muncii membrilor de sindicat din şcolile municipiului Bîrlad, lucrări ce atestă preocupări în afară de catedră, scrise în urma unor studii îndelungate în biblioteci sau în şcoli", cuprinzînd studii şi cercetări, articole de istoria şcolii şi culturii oraşului, lucrări beletristice şi plastice, a căror autori sînt educatoarele, învăţătorii şi profesorii bîrlădeni. Este demnă de remarcat strădania lor de a-şi împărtăşi experienţa de la catedră, dorinţa de a lua parte la procesul de modernizare a învăţămîntului, la adîncirea cercetării ştiinţifice în domeniul pedagogiei.

Teme ca :*Aspecte din activitatea la clasa I cu copiii de 6 ani, Eficienţa modernizării formelor de predare a aritmeticii la clasele mici în procesul de însuşire a cunoştinţelor, Problemele psihologice ale organizării muncii educative cu elevii nedisciplinaţi în casa de copii, Noţiuni elementare de teoria mulţimilor introduse în predarea aritmeticii la clasa I şi eficienţa lor* sau *Instruirea programată, treaptă nouă în practica şcolară* denotă pasiune pentru munca de la catedră, înţelegere şi ataşament pentru cerinţele învăţămîntului din ţara noastră.

Apariţia „Şcolii bîrlădene" ne bucură şi nădăjduim că în oraşul unde au trăit dascăli ca Ion Popescu, Ştefan Neagoe şi Stroe Beloescu străduinţa cadrelor didactice, concretizată în această primă culegere, este doar un început.

GEORGE NESTOR

СОДЕРЖАНИЕ

Ион Г. Станчу, Международный год воспитания * **Станчу Стоян,** Политическое и педагогическое в ленинском учении * **Ф. Ф. Королев,** Ленинское учение о социальной сущности и цели коммунистического воспитания * **Думитру Вэкарю,** Равновесие трудовой силы и его роль в школьной и профессиональной ориентации * **Ион Оргидан,** Педагогическая логика и усовершенствование образования * **Елена Блидяну, Родика Рошиану, Н. Гольдхамер,** Урок философии — живой диалог преподавателя с классом * **Н. Константинеску, И. Цоцок, М. Станку, А Керя, К. Моаркэс, Х. Тату,** Содержание работы классного руководителя в политико-гражданском воспитании учащихся * **К. Местякэн,** Высокое призвание воспитателя * **Эльвира Крецу,** Современные координаты личности воспитателя * **Ион Вера,** Преподаватель - специалист широкого культурного кругозора * **флориан Крецяну,** Научное и педагогическое информирование - непрерывная забота преподавателя * **Григоре Шарлэу,** Молодой преподаватель перед требованиями воспитательного процесса * **Георге Цигэнилэ,** Что не было получено на факультете. Раздумья после первых лет работы в школе * **Беатрис Петре,** Практическая подготовка начинается в университете * **Цезра Някшу,** Место педагогической практики в подготовке будущих преподавателей * **Оница Глигор,** Подготовка к уроку и свободное время преподавателей * **Дорин Дамаскин,** Направления и перспективы в специальном образовании и научное исследование в дефектологии * **Симион Поп,** Вопросы социальной пегагогики в рабочей печати (1921 - 1944) * Сравнительная иедагогнка * Хроника * Рецензии.

Somaire

Ion Gh. Stanciu, L'Année Internationale de l'Éducation ★ **Stanciu Stoian,** Le politique et le pédagogique dans la doctrine léniniste ★ **F. F. Korolev,** La doctrine de Lénine sur le contenu social et les buts de l éducation communiste ★ **Dumitru Văcariu,** La balance de la force de travail et son rôle dans l'orientation scolaire et profesionelle ★ **Ion Orghidan,** La logique pédagogique et le perfectionnement de l'enseignement ★ **Elena Blideanu, Rodica Roşianu, N. Goldhamer,** La leçon de philosophie — dialogue vivant entre les professeurs et les classes. ★ **N. Constantinescu, I. Ţoţoc, M. Stancu, A. Cherea, C. Moarcăş, H. Tatu,** Le contenu de l'activité du professeur — maître d'études dans l'éducations politique — civique des élèves ★ **Constantin Mesteacăn,** La haute mission d'éducateur ★ **Elvira Creţu,** Les coordinations contemporaines de la personnalité de l éducateur * **Ion Berca,** Le professeur — homme à vues larges de culture ★ **Florian Creţeanu,** L'information scientifique et pédagogique — préoccupation permanente du professeur ★ **Grigore Sarlău,** Le jeune professeur face aux exigences majeures du processus éducatif * **Gheorghe Gh. Ţigănilă,** Ce que la faculté ne m'a pas donné — des reflexions après les premières années de chaire ★ **Beatrice Petre,** La préparation pour l'activité à la chaire commence pendant les années de faculté ★ **Cezar Neacşu,** Le lieu de la pratique pédagogique dans la préparation de futurs professeurs ★ **Onița Gligor,** La préparation pour la leçon dans le budget de temps des cadres didactiques * **Dorin Damaschin,** Orientations et perspectives dans l'enseignement spécial et dans la recherche scientifique dans la défectologie ★**Simion I. Pop,** Problèmes de la pédagogie sociale dans la presse ouvrière (1921—1944). Pédagogie comparée ★ Chronique ★ Comptes-rendus.

Contents

Ion Gh. Stanciu, The International Year of Education ★ **Stanciu Stoian,** The Political and Pedagogical in Lenin's Thought ★ **F. F. Korolev,** The Leninist Conception on the Social Content and Aims of Communist Education ★ **Dumitru Văcariu,** The Balance of Labour and Its Role in the Vocational Counciling ★ **Ion Orghidan,** Logic of Pedagogy and the Improvement of Education ★ **Elena Blideanu, Rodica Roşianu, N. Goldhamer,** The Lesson of Philosophy — an Active Dialogue between Teacher and the Pupils ★ **N. Constantinescu, L. Ţoţoc, M. Stancu, A. Cherea, C. Moarcăş, H. Tatu,** The Content of Headteacher's Activity in the Political — Civic Education of the Pupil ★ **Constantin Mesteacăn,** The Lofty Mission of Teacher ★ **Elvira Creţu,** The Contemporary Features of the Teacher's Personality ★ **Ion Berca,** The Teacher — a Man with a Wide — Area of Culture ★ **Florian Creţeanu,** The Scientific and Pedagogical Information — a Permanent Concern of the Teacher ★ **Grigore Şarlău,** The Young Teacher Faced with the Great Exigences of the Educational Process ★ **Gheorghe Gh. Ţigănilă,** What the Faculty did not Give me — Reflexions after some Years of Teaching ★ **Beatrice Petre,** Training for Teaching Starts in the 1st Year of Faculty ★ **Cezar Neacşu,** The Place of Pedagogical Training in the Formation of the Teachers ★ **Onița Gligor,** Preparing the Lesson in the Time — Budget of the Teachers ★ **Dorin Damaschin,** Orientations and Perspectives in the Special Education and the Scientific Research in Defectology ★ **Simion I. Pop,** Problems of Social Pedagogy in the Workens' Newspapers (1921—1944). * Comparative pedagogies ★ Chronicle ★ Reviews.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

EDUCATORI,
ÎNVĂȚĂTORI,
PROFESORI!

Abonați-vă din timp la

Revista
de
Pedagogie pe anul 1970

Pentru a vă asigura cu regularitate revista și a avea completă colecția, abonați-vă pe o perioadă mai îndelungată.

Costul unui abonament anual lei 60
Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

43417

Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ". BUCUREȘTI — c 4050

I 4012.

REVISTA DE PEDAGOGIE

2

ANUL XIX * FEBRUARIE, 1970

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

(97)

- IUL. 2005

IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU;
Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice ;
Prof. univ. dr. docent ION BERCA ;
Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;
Conf. univ. EUGEN BLIDEANU ;
Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV ;
Lector univ. ION COMĂNESCU ;
Prof. EMILIA CONSTANTINESCU, șef secție Institutul de științe pedagogice ;
Învățătoarea emerită ELENA T. CREȚU ;
Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY ;
Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU, director adjunct Institutul de științe pedagogice ;
Prof. DUMITRU FÎNARU ;
Prof. ANDREI KLOOS ;
Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ;
Prof. dr. DUMITRU MUSTER, secretar științific Institutul de științe pedagogice;
Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ ;
Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN ;
Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE ;
Prof. CONSTANȚA SORIK, **secretar general de redacție** ;
Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;
Conf. univ. dr. ION STANCIU, director adjunct Institutul de științe pedagogice;
Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN ;
Prof. TIBERIU TRUȚER, șef secție Institutul de științe pedagogice ;
Prof. ANTON VASILESCU, **redactor șef** ;
Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU, directorul Institutului de științe pedagogice ;
Prof. MARIN VIȘAN, șef secție Institutul de științe pedagogice ;
Prof. DUMITRU VOICU, inspector general, județul Dolj.

BIROUL COLEGIULUI

Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÎRSĂNESCU ;
Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU ;
Prof. dr. DUMITRU MUSTER ;
Prof. CONSTANȚA SORIK ;
Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN ;
Conf. univ. dr. ION STANCIU ;
Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN ;
Prof. ANTON VASILESCU
Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU

Redacția : București, str. Sfinții Apostoli nr. 14 ; sector 6 ; telefon 15.85.74

; 4012.

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

2 1970

ANUL XIX

Pag.

STUDII

Gheorghe Zapan — Metoda aprecierii obiective a personalității, cu aplicații 3

Teodor Gal — Specificul național al educației 16

Ursula Șchiopu — Aptitudini și abilități ale intelectului și ale învățării 26

Luminița Ghivirigă : — Valori educative ale procesului de învățământ 36

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

Ion Holban — Considerații psiho-socio-pedagogice asupra clasei de elevi 45

E. Fischbein — Nivelele de dezvoltare intelectuală și învățământul matematic 57

A. Bagdasar, M. Bagdasar — Contribuții la modelarea matematică a atitudinii inegale față de învățătură . . . 65

DEZBATERI

Victor Grigorescu — Examenul de bacalaureat și cel de admitere în învățământul superior 72

Valeriu Oros — Cu privire la pregătirea docimologică a viitoarelor cadre didactice 78

PROBLEME ALE PRACTICII ȘCOLARE

Maria Wermescher — Din experiența mea în predarea dezvoltării vorbirii la clasa I 88

Constanța Drașoveanu — Cercetare privind predarea gramaticii la clasa a II-a 93

11.721

Pag.

Ion Vîlciu — Ora de dirigenție la clasa a IX-a a școlii de 10 ani 100

Valentina Vișan — Condițiile didactice ale instruirii practice în producția agricolă a elevilor din clasa a IX-a 104

Luca I. Ionescu — Practica agricolă în producție 109

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

Aculin Cazacu — Sesiunea de comunicări științifice a Comisiei naționale de sociologie 114

Lucian P. Panait — Plenara Consiliului Național al Organizației Pionierilor 116

George Nestor — Consfătuire cu cititorii Revistei de pedagogie . 120

P. L. — Pionieria în școlile pentru copiii cu deficiențe senzoriale 121

Silvia Dima — Expoziția „Învățămîntul din București în Arhive" 123

Dumitru Muster — Schimb de experiență 124

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Romeo Dăscălescu — „Dicționar de pedagogie contemporană" . . 126

Grigore Șarlău — „Logica interogativă" („Interrogativlogik") de Franz Löeser 128

Virginia Crețu — „Folosirea practică a mijloacelor tehnice audio-vizuale în procesul de învățămînt" — sub redacția M. Bendorfeanu, E. Morărescu, S. Morărescu 129

Iunian Chelu — Un nou manual de fizică (clasa a XII-a) . . 131

Dinca Soare — „Pentru educarea comunistă multilaterală a tinerei generații" (culegere) 133

A. Tohăneanu — „O bună realizare metodică" („Desen 5" — de M. Ilioaia, Gh. Roșu, A. Nanu) 134

FIȘIER

SCRISORI CĂTRE REDACȚIE

(Ida Crăiun, Ion Baba, Olguța Dîrdără)

EXPERIMENTE DESCHISE ÎN ȘCOLILE DIN CAPITALĂ

METODA APRECIERII OBIECTIVE A PERSONALITĂŢII, CU APLICAŢII

GHEORGHE ZAPAN

Scopul fişei de caracterizare psihologică şi pedagogică nu trebuie să mai constea, ca pînă acum, numai în completarea şi aplicarea ei, ci, în esenţă, în perfecţionarea profesorilor în cunoaşterea şi aprecierea justă a elevilor, ca şi în instruirea şi educaţia elevilor, în cunoaşterea obiectivă a oamenilor şi în cunoaşterea de sine. În acest mod, omul va putea beneficia în viitor de realizarea prin transfer a spiritului de obiectivitate în aprecieri şi, în genere, în judecăţile de valoare, cu posibilităţi de aplicare în domeniile : vieţii şi ştiinţelor sociale, ştiinţelor naturii, artei şi filozofiei.

Metodele mai importante de cunoaştere şi caracterizare psihologică şi pedagogică a şcolarilor sînt, în general, binecunoscute în denumirile lor şi aplicate în parte de către cadrele didactice : observaţia, convorbirea, analiza produselor activităţii, experimentul, analiza datelor biografice etc. În cele ce urmează, vom trata despre o metodă mai puţin cunoscută în specificul ei — *metoda aprecierii obiective a personalităţii* — care, după cum vom vedea, poate să prezinte un rol important şi dincolo de simpla completare şi aplicare a fişei. Aprecierea este o aserţiune pe care o facem privind o anumită ierarhizare, pe baza comparaţiei unor obiecte sau fenomene din realitate. Aprecierea apare în procesul cunoaşterii. Ea este o operaţie a gîndirii, şi anume, în forma ei cea mai simplă, este o judecată cu caracter de ierarhizare, adică o judecată de valoare. Ca orice judecată, aprecierea este o formă de reflectare a realităţii obiective în conştiinţa noastră. Aprecierea poate fi adevărată, justă, atunci cînd ea reflectă adecvat datele realităţii şi poate fi neadevărată sau falsă, atunci cînd ea nu reflectă aceste date. Asupra aprecierilor pe care le face omul, de altfel, ca şi asupra judecăţilor lui în genere, pot influenţa uneori o serie de factori ca : interesul, anumite stări subiective etc. În cazul în care aprecierea corespunde cu datele realităţii, se zice că avem o apreciere obiectivă. În cazul în care ea nu corespunde, avem o apreciere denaturată, subiectivă. Esenţa aprecierii adevărate, ca operaţie a gîndirii, constă în caracterul ei obiectiv, în sensul că ea poate reflecta în mod just datele realităţii. Caracterul obiectiv al aprecierii trebuie însă dezvoltat : el se dobîndeşte prin educaţie, pe baza unor exerciţii speciale, constînd din observaţii şi autoobservaţii, urmate de aprecieri verificate şi corectate în raport cu datele realităţii.

Sarcina cunoaşterii şi caracterizării elevilor revine profesorilor şi în special profesorului-diriginte. Trebuie să considerăm însă că observaţiile pe care profe-

sorii le fac asupra elevilor nu sînt şi nici nu pot să fie complete şi nici sigure şi de aceea aprecierile lor sînt adeseori subiective. Ei nu pot observa în permanenţă pe elevi, ci doar numai în acele împrejurări în care vin în contact cu aceştia.

Criticînd punctul de vedere subiectiv în aprecierea personalităţii, Lenin scrie : „După ce criteriu să judecăm gîndurile şi sentimentele *reale* ale personalităţilor *reale* ? Se înţelege că acest criteriu nu poate fi decît unul singur : *acţiunile* acestor personalităţi"[1]. Aceeaşi idee este formulată de Lenin şi în citatul următor : „Omul nu e judecat după cele ce spune sau gîndeşte el despre sine, ci după faptele lui"[2]. Această concepţie riguros obiectivă în aprecierea personalităţii şi în cunoaşterea trăsăturilor psihice ale oamenilor, pe baza faptelor şi a acţiunilor, a fost numită de Lenin adevăr marxist[3].

De aceea, considerăm că informaţiile profesorilor asupra elevilor trebuie negreşit completate şi cu alte informaţii, în măsură să ducă la aprecieri obiective, bazate pe cît mai multe date ale realităţii, verificate şi reciproc confirmate.

Observaţiile amănunţite asupra comportării şi manifestărilor elevilor, pe care nu le pot face nici profesorul-diriginte şi nici profesorii în ansamblu, se pot realiza foarte bine în anumite condiţii, pe care le vom indica în cele ce urmează, de către colectivul clasei, în împrejurări diferite atît din viaţa şcolară, cît şi din cea extraşcolară a elevilor.

Bineînţeles, pentru a putea obţine în acest sens date valabile din partea colectivului clasei, elevii trebuie educaţi, pe baza unor exerciţii sistematice, să facă observaţii juste şi aprecieri obiective asupra membrilor colectivului.

Aprecierea obiectivă a colectivului clasei aduce o mare simplificare şi în acelaşi timp o precizare şi o adîncire în cunoaşterea elevilor. Aceasta se realizează prin observaţiile şi informaţiile permanente şi autentice ale elevilor — îndrumaţi să facă observaţii corecte şi aprecieri obiective — prin utilizarea largă a controlului şi autocontrolului în aprecieri, pe baza noilor informaţii.

Este de presupus că prin utilizarea şi accentuarea în acest domeniu a principiilor şi metodelor ştiinţelor moderne, puse în evidenţă de cibernetică, se va putea realiza un progres însemnat şi în posibilităţile de cunoaştere obiectivă a oamenilor.

Se ştie că cibernetica este ştiinţa despre conducerea, comanda şi controlul proceselor şi operaţiilor complexe, care au loc în organisme, maşini, societate, sau alte sisteme, independent de substratul lor material. Dintre elementele cele mai importante ale modului cibernetic de analiză, *conexiunea inversă* (privind verificarea şi corectarea deciziilor pe baza noilor informaţii), precum şi recepţionarea şi prelucrarea unor *informaţii multiple şi veridice,* trebuie considerate ca foarte importante şi evidente şi pentru problema aprecierii obiective a personalităţii.

Rolul profesorului nu va fi astfel diminuat, ci dimpotrivă. Profesorul-diriginte va fi mai întîi foarte bine informat, nu numai prin observaţii şi constatări proprii, ci şi prin constatări din partea altor profesori, ca şi din partea colectivului clasei, prin relatări precise, multilaterale şi permanent verificate în raport cu datele realităţii, despre fiecare elev în parte. Va verifica la rîndul său şi preciza trăsăturile esenţiale sau importante pe care le-a sesizat şi consemnat şi el, ca şi toţi ceilalţi profesori, în primul rînd în legătură cu obiectul său de învăţămînt. În acest mod, profesorul-diriginte, avînd la dispoziţie toate informaţiile necesare cu privire la

---

[1] V. I. Lenin, *Opere,* vol. I, E.S.P.L.P., 1956, p. 398.
[2] V. I. Lenin, *Opere,* vol. 14, E.S.P.L.P., 1954, p. 210.
[3] În acest sens, a se vedea *Psihologia,* sub redacţia A. A. Smirnov, E.S.D.P., 1958, p. 23.

cunoașterea elevilor, se va putea dedica și ocupa de astă dată cu mult succes de *caracterizarea elevilor* și de *educația și îndrumarea acestora.*

Perfecționarea profesorilor, ca și instrucția și educația elevilor, în vederea aprecierii obiective, se realizează prin experiment natural, pe baza unor exerciții simple, integrate în activitatea școlară [4]. Astfel, cu ocazia lucrărilor scrise (extemporale, lucrări de control, teze etc.) la matematici, limba română, istorie, geografie etc., profesorii vor cere elevilor ca, după ce aceștia au terminat lucrarea, fiecare din ei să noteze, pe ultima pagină a caietului, numele acelora pe care îi apreciază, pe baza observației curente, că au rezolvat mai bine, precum și numele acelora pe care îi apreciază că au fost mai slabi la proba respectivă. Fiecare elev va aprecia pe primii aproximativ 20% din colectivul clasei, în ordinea clasificării — începînd cu cel mai bun — și pe ultimii aproximativ 20%, tot în ordinea clasificării, începînd cu cel mai slab. În cazul cînd un elev nu poate clasifica pe primii și pe ultimii 20%, va clasifica mai puțini. Fiecare elev se va aprecia și pe sine, trecîndu-se printre primii, printre ultimii, sau se va lăsa nescris, adică printre cei mijlocii.

Cunoașterea de sine are la bază, de asemenea, o clasificare față de ceilalți oameni. În această privință, Marx spune : „...Omul se oglindește mai întîi în alt om. Numai raportîndu-se la omul Pavel ca la un semen al său, omul Petru se raportează la sine însuși ca om" [5].

Exemplu de clasificare : într-o clasă cu efectivul de 30 elevi, cu ocazia unei lucrări scrise, de pildă la matematici, fiecare elev va indica clasificările primilor și ultimilor 6 elevi (cine nu poate va indica mai puțini), după schema următoare, ținînd seama în apreciere de natura probei și de posibilitățile fiecărui elev.

primul :	1.	(Numele)
	2.	„
	3.	„
	4.	„
	5	„
	6.	„
mijlocii :	_____	
	25.	„
	26.	„
	27.	„
	28.	„
	29.	„
ultimul :	30.	„

Profesorul respectiv, în cazul de față cel de matematici, își va putea perfecționa și el mai departe deprinderea de a-și cunoaște și de a aprecia obiectiv elevii. Cu ocazia experimentului cu elevii, deci înainte de a vedea lucrările, profesorul va aprecia, de asemenea, pe primii 20% dintre elevi și pe ultimii 20%, adică pe cei mai buni și pe cei mai slabi la proba respectivă.

Chiar de la primul exercițiu profesorul va atrage atenția elevilor să se observe sistematic între ei, pentru că li se va cere deseori să facă asemenea clasificări asupra colegilor și ei trebuie în aceste aprecieri să dea rezultate din ce în ce mai apropiate de datele obiective ale realității. De aceea, li se recomandă ca, prin observații continue și sistematice și chiar prin discuții în cercuri restrînse cu

---

[4] A se vedea articolul nostru *Metoda aprecierii obiective a personalității*, „Analele Româno-Sovietice, seria pedagogie-psihologie" nr. 3/1957, de asemenea *Cunoașterea și caracterizarea elevilor în vederea orientării lor profesionale*, „Revista de pedagogie", nr. 7/1966.

[5] Karl Marx, *Capitalul*, vol. I, ed. a III-a, E.S.P.L.P., 1957, p. 92.

colegii, sau în colectiv, să se preocupe de cunoaşterea calităţilor şi a defectelor tuturor elevilor clasei, în primul rînd în legătură cu posibilităţile lor la diferitele obiecte de învăţămînt, teoretice şi practice, să verifice apoi şi să corecteze concluziile, pe baza manifestărilor reale ale elevilor în activitatea lor şcolară şi extraşcolară.

Valorificarea lucrărilor se face de către profesor, mai întîi prin clasificare şi apoi prin note, pe baza rezultatelor reale. În modul acesta obţinem, pe de o parte, clasificarea elevilor după rezultatele reale la proba considerată, examinată şi notată de profesor, iar pe de altă parte, clasificările la aceeaşi probă, apreciate anticipat de elevi şi de profesor. Din compararea clasificărilor date prin apreciere cu clasificarea reală (care se va scrie pe tablă) se va putea examina gradul de obiectivitate, respectiv de subiectivitate, al fiecăruia în apreciere. Procedîndu-se în modul arătat, se constată că erorile în aprecieri ale elevilor scad în mod treptat.

Pe baza clasificărilor parţiale date de elevi, se poate obţine o clasificare medie a clasei. În cazul cînd colectivul a fost perfecţionat, prin exerciţiul descris mai sus, în cunoaşterea de sine şi a semenilor, se constată că clasificarea medie a aprecierii colectivului corespunde foarte bine cu clasificarea obţinută pe baza performanţelor reale. Aceasta are loc de obicei după exerciţiile de apreciere realizate de elevi în cel puţin două trimestre, cu ocazia lucrărilor scrise. Exerciţiile se vor face şi în continuare.

Progresul în cunoaşterea şi aprecierea obiectivă a semenilor şi de sine se datoresc atît exerciţiilor ca atare, urmate de autocontrol, cît şi mai cu seamă faptului că participanţii la aceste exerciţii, ştiind că vor trebui să clasifice just pe toţi elevii din clasă, din diferite puncte de vedere, sînt interesaţi de astă dată să observe cu multă atenţie toate manifestările elevilor în activitatea lor şcolară şi, pe cît posibil şi extraşcolară, pentru a-i cunoaşte cît mai bine şi pentru a-şi forma convingeri juste asupra posibilităţilor şi defectelor lor. Exerciţiile descrise de apreciere prin clasificări au rolul de a stimula observaţiile asupra semenilor, cît şi autoobservarea. Totodată, ele au un rol de întărire a aprecierilor formate prin observaţii care corespund cu realitatea şi de corectare a celor ce nu corespund.

Colectivul educat în aprecieri obiective poate indica o clasificare a membrilor colectivului valabilă din punctul de vedere al realizării unei activităţi şi în cazul cînd activitatea este numai descrisă, fără a fi şi executată. Acest lucru prezintă importanţă prin aceea că un asemenea colectiv poate indica clasificări valabile, obiective, şi în cazul aprecierii unor însuşiri psihice, ca trăsăturile de personalitate, care pot fi descrise în esenţa lor, în conduita oamenilor, dar care nu pot fi demonstrate sau experimentate comod în faţa elevilor, într-un timp scurt ca acela în care se fac asemenea cercetări în şcoală.

Desigur că aprecierile obiective trebuie să se sprijine pe datele certe ale realităţii, pe care elevii au avut ocazia să le cunoască bine din comportarea şi faptele colegilor.

Ancheta cu elevii. Fiecare elev are cîte o foaie de hîrtie de caiet şi un creion. Elevii iscălesc mai întîi citeţ foile, în partea de sus, indicînd totodată clasa, şcoala, localitatea şi data. Vor răspunde apoi în scris care sînt cei mai buni elevi din clasă, la o anumită însuşire şi care sînt cei mai slabi. Pentru ca elevii să nu uite pe vreunul dintre colegi, se va putea scrie pe tablă lista cu numele elevilor clasei. Profesorul va lămuri mai întîi elevilor, printr-o descriere amănunţită, însuşirea pe care vrea să o cerceteze şi nu va trece la anchetă decît după ce se va convinge că toţi elevii sînt bine lămuriţi asupra problemei.

Se recomandă ca ancheta să înceapă numai cu acele însușiri la care elevii pot răspunde mai ușor și mai precis : aptitudini la matematici, talent literar etc. Profesorul va aprecia singur ordinea de cercetare a însușirilor, avînd în vedere condițiile și ambianța specială a clasei. Elevii vor clasifica pe primii și pe ultimii 20% din clasă, după schema arătată mai sus. În clasificări vor fi luați în considerare și elevii care lipsesc. Fiecare elev va trebui să se clasifice și pe el însuși, pe rangul pe care crede sincer că merită : printre primii 20%, printre ultimii 20% sau printre cei mijlocii. Profesorul va arăta elevilor folosul pe care îl vor avea de pe urma acestor cercetări în perfecționarea lor mai departe în ce privește cunoașterea de sine și a semenilor, precum și aplicațiile acestei cunoașteri, în special în orientarea profesională. Într-o ședință următoare, profesorul va scrie pe tablă rezultatul general obținut pe baza mediei clasificărilor date de întreaga clasă, pentru ca astfel elevii, comparînd clasificările date prin aprecieri individuale, cu clasificarea medie dată de colectiv, să-și poată corecta erorile în aprecieri și să se perfecționeze mai departe în posibilitatea aprecierii obiective.

Cum trebuie să prelucreze profesorul clasificările date de elevi pentru a obține clasificarea medie indicată de colectiv ?

Valorificarea rezultatelor se face, pentru o anumită însușire, în felul următor : fiecare dintre primii 20% elevi la clasificare, dați de fiecare coleg în parte, se notează pe un apel al clasei cu semnul + (plus) și fiecare dintre ultimii la clasificare cu semnul — (minus). Se numără apoi punctele fiecăruia, pozitive sau negative, fiecare plus reprezintă +1 și fiecare minus reprezintă —1. Apoi se face suma algebrică. De exemplu : +17—7=10, sau +5—14=—9. Elevul care întrunește cele mai multe puncte pozitive este primul la clasificare, iar cel cu mai multe puncte negative este ultimul. Astfel putem obține, în ordinea punctajului, clasificarea primilor și ultimilor 30% elevi la fiecare însușire. Această repartiție este suficientă în vederea caracterizării elevilor.

Profesorul poate întrebuința și un procedeu expeditiv de calcul în ancheta cu elevii : fiecare elev are în față foaia cu clasificările date de el colegilor la diferitele însușiri cerute și descrise de profesor.Profesorul are în față un apel al clasei. El anunță una din însușirile la care elevii s-au apreciat prin clasificări, de exemplu, „aptitudini la matematici". Apoi, citind de pe apelul clasei numele primului elev, de pildă A., spune : „Acei care l-au clasificat pe A... printre primii 20% la matematici să ridice mîna". Profesorul numără cîți elevi au ridicat mîna. De exemplu, 9. El scrie pe apel +9 în dreptul elevului A..., la rubrica matematici. Apoi, profesorul spune : „Acei care l-au clasificat pe A... printre ultimii 20% la matematici să ridice mîna". Profesorul numără, de asemenea, cîți elevi au ridicat mîna. De exemplu, doi. El adaugă pe apel —2 în dreptul elevului A... la rubrica „matematici". Deci, în scopul clasificării la „aptitudini la matematici", elevul A... a obținut 9—2=7 puncte. Profesorul continuă la fel și cu ceilalți elevi, în vederea obținerii punctajului pentru clasificarea după aptitudinile la matematici.

Întrucît pe această cale calculul punctajului se face foarte rapid, profesorul va putea termina, în aceeași ședință, calculele pentru mai multe însușiri. La sfîrșitul ședinței elevii vor preda profesorului foile pe care au făcut aprecierile, pentru ca acesta, în anumite cazuri, să poată face un control al calculelor. Totodată, profesorul va putea urmări astfel dacă fiecare elev este deprins în adevăr să-și aprecieze colegii în mod obiectiv.

Procedeul expeditiv de calcul în ancheta cu elevii descris mai sus prezintă avantajul că diagnoza se obține foarte rapid, iar *autocontrolul elevilor în aprecieri*

obiective este imediat, deci foarte eficace. În adevăr, în indicațiile prin ridicare de mîini, fiecare elev educat să facă aprecieri obiective se poate perfecționa mai departe în acest sens, deoarece el își dă seama că aprecierile sale corespund sau nu și în ce măsură cu aprecierea întregului colectiv care a fost, de asemenea, educat în prealabil să facă aprecieri obiective. În sfîrșit, acest procedeu mai prezintă și avantajul că educă pe elevi să-și formeze păreri proprii, juste și să aibă curajul răspunderii, deoarece fiecare elev trebuie să-și arate în fața clasei părerea sa sinceră asupra colegilor, precum și aprecierea asupra însușirilor proprii.

Clasificarea elevilor, la o anumită însușire, se poate face și mai exact, prin calcule speciale, astfel : primii 20% elevi dați pe fiecare foaie, se notează în puncte, pe un apel, în exemplul nostru al clasei cu 30 elevi, cu 6, 5, 4, 3, 2, 1 puncte, începînd cu cel mai bun, care primește 6 puncte și cu —6, —5, —4, —3, —2, —1 puncte, începînd cu cel mai slab, care primește —6 puncte. Dacă un elev nu a putut indica pe primii și pe ultimii 20%, la însușirea respectivă, ci a indicat, de exemplu, doar 5 elevi dintre cei mai buni și 3 dintre cei mai slabi, atunci primii la clasificare vor primi respectiv : 5, 4, 3, 2, 1 puncte, iar ultimii vor primi respectiv : —3, —2, —1 puncte. Pe această bază se calculează apoi suma algebrică a punctelor întrunite de fiecare elev, care ne conduce la clasificarea elevilor în clasă. Prin acest procedeu putem obține nu numai clasificarea primilor și ultimilor 30% elevi, ci o clasificare aproape integrală a clasei.

Desigur că în școală, în afara metodei aprecierii obiective a profesorilor și a elevilor, se vor aplica în măsura posibilităților și alte metode de cunoaștere a elevilor, după îndrumările psihologului școlar, începînd cu metoda biografică, necesară în genere, și aplicînd și metoda testelor, în cazul special al unor anumiți copii-problemă.

Din cele de mai sus rezultă că *metoda aprecierii obiective* nu trebuie confundată cu *metoda aprecierii colective.* Aceasta din urmă poate da rezultate obiective numai dacă membrii colectivului se cunosc bine între ei și sînt buni observatori, iar aprecierile lor concordă [6].

Cunoașterea semenilor după prima impresie este de o importanță covîrșitoare pentru orice om care trăiește și activează în societate și are de-a face cu semenii. Ea este necesară și în activitatea profesională.

Cercetările pe care le-am întreprins cu studenții în filozofie din București, în diferite perioade, între anii 1935—1950, ne-au arătat că o perfecționare în acest sens se poate realiza pe baza unor exerciții practice de apreciere, însoțite de autocontrol, în raport cu realitatea și urmate de discuții asupra motivelor aprecierii, față de comportarea celui apreciat.

Exercițiile se pot face atît cu adulții, cît și mai cu seamă cu studenții și elevii. Procedeul este următorul : într-o clasă școlară se introduce o persoană străină, bunăoară un elev dintr-o altă școală, sau un adult, a cărui comportare a fost îndelung observată și diagnosticată din diferite puncte de vedere, în școală sau în profesiune.

Studenții sau elevii, care se exercită în cunoașterea după prima impresie, primesc anticipat un tablou cu numele însușirilor care au fost observate și determinate asupra persoanei care va fi introdusă în sală. Ei trebuie să aprecieze care din aceste însușiri caracterizează pozitiv și care negativ pe cel introdus. Acesta

* Gh. Zapan, *Wert und Grenzen der subjektiven Beurteilung von Fähigkeiten, Psychotechnische Tagung,* Wien, 1937 ; — de asemenea : *Beurteilung von Fähigkeiten und Eigenschaften auf Grund des subjektiven Eindrucks der Kameraden,* „Zeitschrift für Arbeitspsychologie", Heft 2/1939.

se prezintă în clasă, profesorului, fără să știe că va servi ca persoană de experimentare, fiind trimis de un alt profesor, sau de o anumită persoană, cu o misiune considerată urgentă, în înțelegere cu experimentatorul. Cel introdus este, de exemplu, un elev din ultima clasă a învățămîntului mediu, care a fost diagnosticat, în comparație cu ceilalți elevi, din punctul de vedere al diferitelor însușiri, cu ocazia cercetărilor în vederea îndrumării profesionale, astfel încît examinatorul posedă o listă cît mai completă cu calitățile și defectele lui, în ordinea clasificării, începînd cu cele dominante.

Îndată după intrarea persoanei de experimentare în clasă, după un scurt dialog, profesorul, pentru a deruta pe cel introdus, se adresează studenților spunîndu-le să continue extemporalul sau lucrarea de seminar începută, pentru care li se acordă circa o jumătate de oră. El începe apoi cu persoana de experimentare o discuție în legătură cu însușirile acesteia la diferitele obiecte de învățămînt, precum și în legătură cu celelalte însușiri prevăzute în fișa de caracterizare asupra cărora studenții din sală trebuie să aprecieze. Dacă persoana de experimentare este un elev, discuția va începe cu chestiuni în legătură cu activitatea lui școlară și cu preferințele lui.

Studenții se prefac că scriu tema despre care s-a amintit ; în realitate, ei se uită pe furiș la persoana de experimentare, ascultă și notează pe tablou cu semnul + însușirile pozitive (pe cele dominante cu mai multe plusuri) și cu minus (sau cu mai multe minusuri) defectele, avînd grijă ca pe baza semnelor date să se poată scoate o clasificare a însușirilor psihice pozitive și negative ale persoanei de experimentare.

După ce persoana de experimentare părăsește clasa, candidații scriu, pe cîte o altă foaie de hîrtie, clasificarea aptitudinilor și defectelor persoanei examinate și anume : cîteva aptitudini dominante în ordinea clasificării, circa 30% din totalul prevăzut pe tabel, și cam tot atîtea defecte, tot în ordinea clasificării. Desigur că dacă un student poate, va aprecia mai multe, iar în cazul contrar mai puține însușiri decît 30%. Fiecare student iscălește apoi hîrtia și, după ce și-a oprit o copie de pe ea, o predă experimentatorului. Acesta scrie pe tablă calitățile și defectele celui examinat, în ordinea clasificării lor, începînd cu cele dominante. Diagnoza reală a fost stabilită pe baza aprecierii obiective, prin ancheta cu elevii sau pe baza altui procedeu obiectiv.

Studenții compară imediat aprecierile lor cu datele diagnozei reale de pe tablă. Urmează o discuție între examinator și candidați, în care aceștia arată motivele care i-au făcut să aprecieze în modul indicat de ei pe foile predate. Prin discuții, candidații, și o dată cu ei și experimentatorul însuși, se pot lămuri asupra motivelor pe care trebuie să le aibă în vedere în aprecierea justă a semenilor. Considerăm că aceste discuții, la care trebuie să participe întreaga clasă, sînt extrem de instructive. Dimpreună cu exercițiul propriu-zis de apreciere, urmat de autocontrol, ele reprezintă adevărata școală a cunoașterii obiective a semenilor după prima impresie.

Procedînd pe această cale, am constatat că după 2-4 luni de exercițiu, cu cîte o ședință săptămînală, erorile medii de apreciere ale unui colectiv format din studenți s-au redus la circa o treime din erorile inițiale. Progresul este așadar evident.

Conținutul fișei pentru școlile de cultură generală. Fișa de caracterizare psihologică și pedagogică a elevilor urmărește cunoașterea și caracterizarea lor, prin

precizarea trăsăturilor psihice și a aptitudinilor lor, în activitatea școlară și extrașcolară. Ea nu înlocuiește *Fișa școlară în întregime*. Aceasta din urmă trebuie să cuprindă o serie de alte rubrici, privitoare la sănătatea elevului, la condițiile familiale, economice, sociale etc.

Clasificările realizate pe baza metodei aprecierii obiective a profesorilor și elevilor se consemnează pe *Fișa de caracterizare*. Ea se prezintă sub forma unui tabel, pe care sînt trecute : apelul clasei și rubricile corespunzătoare diferitelor însușiri și aptitudini examinate. În fiecare rubrică se trece pentru fiecare elev clasificarea la însușirea respectivă. Pentru fiecare însușire nu vor fi clasificați decît primii 30% dintre elevi (primul avînd rangul 1, la acea însușire) și ultimii 30% (ultimul avînd rangul exprimat prin numărul care reprezintă efectivul clasei). În dreptul celorlalți 40% elevi se va trece pe tabel o liniuță orizontală „—"), indicînd rangul mijlociu de clasificare. Aceasta, deoarece, în clasele obișnuite, considerate ca „eșantioane", distribuția frecvențelor, la o anumită însușire, pentru 5 clase statistice, după curba lui Gauss, poate fi considerată aproximativ următoarea : primii 10% sînt valorificați cu calificativul f. bine ; iar următorii 20%, 40%, 20%, 10% cu : bine, mijlociu, slab și f. slab. Atunci cînd este cazul, în special în scopul unor cercetări științifice speciale, vor putea fi clasificați pe fișă și primii 10% mijlocii superiori, ca și ultimii 10% mijlocii inferiori, prin aplicarea procedeului special de calcul menționat în *Metoda aprecierii obiective*. Prin acest procedeu special putem obține, la o însușire, nu numai clasificarea primilor și ultimilor 30% elevi, ci o clasificare integrală. Primele și ultimele ranguri de clasificare punctate ne indică însușiri excepțional de bune (de exemplu : 1, 2 etc.), respectiv excepțional de slabe (30, 29 etc.).

Însușirile prevăzute în *Fișa de caracterizare psihologică și pedagogică* trebuie să fie dintre cele mai importante în legătură cu cunoașterea elevilor, în scopul tratării lor individuale în procesul instructiv-educativ și al orientării lor școlare și profesionale.

Desigur că pe baza rangurilor de clasificare „Fișa" nu indică particularitățile psihice și aptitudinile elevilor decît în mod comparativ cu elevii clasei respective. De aceea, în aplicațiile care se vor face, pe clase speciale, trebuie să se țină seama și de nivelul colectivului (și chiar al diferiților elevi) la însușirea respectivă, față de alte colective asemănătoare. Acest lucru nu este de loc greu de făcut de către profesorii care și-au însușit metoda aprecierii obiective a elevilor și care au experiența școlilor și claselor cu nivel diferit.

Fișa începe cu clasificarea elevilor la rubrica „Fire sensibilă (emotivă)", care trebuie să indice în mod permanent profesorului modul de tratare individuală și umană a elevului, în stimularea sau sancționarea acestuia. Ea cuprinde în continuare trăsături temperamentale și de caracter, care indică profilul personalității elevului cu referire la diferitele profesiuni, ca de exemplu : „Spirit de camaraderie și devotament" (necesar surorilor și asistentelor medicale, ca și medicilor etc.), „Conștiinciozitate" (necesară șoferilor, aviatorilor, personalului căilor ferate etc.), „Calități de educator" (necesare viitorilor învățători, profesori etc.) ș.a.m.d. Urmează apoi clasificările la materiile teoretice și practice, care trebuie considerate ca foarte importante pentru orientarea școlară și profesională. Întrucît fișa se completează timp de mai mulți ani, pînă la încheierea unui ciclu școlar, ea trebuie să cuprindă și materiile care nu se mai predau în clasa respectivă, dar care s-au predat în anii anteriori.

Dăm un model privind conținutul fișei de caracterizare psihologică și pedagogică a elevilor pentru școlile generale și licee. La liceele de specialitate și la școlile profesionale se vor trece însușirile la obiectele și activitățile practice respective.

1. Fire sensibilă (emotivă).
2. Putere de stăpînire.
3. Spontaneitate.
4. Putere de autoeducare.
5. Spirit de ordine (disciplină).
6. Conștiinciozitate.
7. Sîrguință.
8. Spirit de colectiv.
9. Spirit practic.
10. Spirit de camaraderie și devotament.
11. Spirit de inițiativă, de organizare și de conducere.
12. Onestitate, cinste.
13. Spirit de dreptate.
14. Sinceritate.
15. Principialitate.
16. Atitudinea față de bunul obștesc.
17. Convingeri politico-morale.
18. Spirit gospodăresc.
19. Darul vorbirii.
20. Calități de educator.
21. Aptitudini tehnice și spirit inventiv.
22. Inteligență (spirit creator în rezolvarea situațiilor și problemelor noi).
23. Bun cunoscător de oameni.
24. Aptitudini literare.
25. Aptitudini la limbi străine moderne.
26. Aptitudini la limbi clasice (latină).
27. Aptitudini la desen.
28. Aptitudini muzicale (voce-instrumente).
29. Înclinații filozofice (și clasificările la materiile filozofice).
30. Aptitudini la istorie.
31. Aptitudini la geografie.
32. Aptitudini la științe naturale (și clasificările la materiile respective).
33. Aptitudini la matematici.
34. Aptitudini la fizică.
35. Aptitudini la chimie.
36. Aptitudini la educație fizică și sport.
37. Aptitudini la lucru manual.
38. Aptitudini pentru tîmplărie.
39. Aptitudini pentru lăcătușărie.
40. Aptitudini pentru mecanică.
41. Aptitudini pentru electrotehnică.
42. ... etc.

Caracterizarea elevului se face pe baza profilului său psihologic consemnat în *Fișă*, care rezultă din clasificarea aptitudinilor. Desigur că fiecare elev va putea fi caracterizat și prin alte însușiri (calități și defecte), în afara celor trecute pe tabel și care sînt binecunoscute din conduita și din activitatea elevului. Acestea se vor trece la rubrica *Observații*. În modul acesta, pe fișă vor fi consemnate toate însușirile care caracterizează pe fiecare elev în parte. Tot la rubrica *Observații* se vor face și trimiterile la caietele și pasajele în care s-au făcut interpretări asupra elevului pe baza consemnărilor de detaliu înregistrate cu ocazia observării acestuia în activitatea și în comportarea lui școlară și extrașcolară.

Fișa de caracterizare psihologică și pedagogică a elevilor se atașează la Caietul clasei, ținut și întocmit de diriginte, și poate fi pusă la dispoziția profesorilor.

Pentru elementele deosebit de dotate la o anumită materie, profesorul de specialitate este cel mai indicat să contribuie la orientarea școlară și profesională a acestor elevi. În acest scop, el va ține în ultimele clase o foaie specială (Foaie de observație vocațională), în care va nota amănunțit evoluția și caracterizarea lor[7] (de exemplu : f. bun la matematici, cu talent excepțional la geometrie ; sau : cu aptitudini tehnice ; sau : deosebite aptitudini pentru critică literară, pentru compoziții, sau pentru recitare etc.).

---

[7] C. Narly, Gh. Zapan, *Foaie de observație vocațională.*

Orientarea şcolară şi profesională se face în şcoală. Ea trebuie să se finalizeze prin autoorientare (alegerea liberă a profesiunii) şi ca atare implică un proces educativ. Pe baza caracterizării elevilor, a necesităţilor economice si sociale şi a interesului manifestat de elevi se procedează mai întîi la o preorientare profesională. Aceasta trebuie să aibă loc cu doi sau trei ani înaintea absolvirii şcolii generale sau a liceului. Preorientarea profesională trebuie să fie urmată de o modelare a activităţii profesionale respective sau a unui grup de activităţi profesionale. Prin *modelarea activităţii profesionale* se înţelege o activitate simplificată, care imită în parte, dar în mod esenţial, o activitate profesională.

Modelele experimentale indicate să fie aplicate în şcoala generală sînt aparate care se referă la dobîndirea deprinderilor profesionale de către şcolari, în vederea înlesnirii lor în însuşirea unor profesiuni productive[8].

Exercitarea pe modele experimentale, adaptate scopului, ne poate indica într-un timp relativ scurt deprinderile elevilor, interesul lor şi posibilităţile lor de calificare în profesiunea respectivă. Desigur că acolo unde este posibil, modelarea se va face sub formă de practică, chiar în ateliere.

Modelarea activităţilor profesionale teoretice în liceu, în legătură cu diferitele obiecte de învăţămînt, se face sub conducerea profesorilor de specialitate şi are loc în afara orelor de curs. Profesorul va stabili programul analitic corespunzător activităţii profesionale care se modelează. Acest program va trebui să coincidă în mare măsură cu programul analitic conceput ca cel mai bun pentru concursul la facultatea respectivă, în care absolventul va primi pregătirea profesională.

Modelarea activităţilor profesionale teoretice va putea fi realizată de profesorul însuşi, sau, sub conducerea acestuia, de către meditatori sau cu ajutorul maşinilor pentru învăţare, sau cu ajutorul manualelor programate.

Modelarea unor activităţi profesionale mai complexe, cum ar fi cele corespunzătoare profesiunilor tehnice superioare (inginerie etc.), reclamă atît o modelare teoretică, constînd din exerciţii şi probleme, de exemplu din matematici, fizică, chimie etc., cît şi o modelare practică, constînd din activităţi tehnice.

Modelarea activităţilor teoretice şi practice, profesionale, conduce prin exercitare la formarea şi la dezvoltarea la elev a aptitudinilor şi deprinderilor profesionale, dacă în adevăr elevul prezintă predispoziţii şi posibilităţi pentru profesiunea modelată. În caz afirmativ, o dată cu dezvoltarea aptitudinilor şi deprinderilor profesionale, la elev *se dezvoltă interesul şi dragostea pentru acea profesiune.*

S-ar putea ca la un elev, prin modelarea unei profesiuni, să nu se dezvolte suficient aptitudinile şi deprinderile profesionale, sau să nu se dezvolte interesul şi dragostea pentru acea profesiune. Atunci, acest rezultat negativ în aparenţă, poate deveni pozitiv în orientarea justă către o nouă profesiune, care va fi exercitată la început de elev, de asemenea, prin modelare. Pe de altă parte, se dovedeşte că aproape totdeauna exercitarea prealabilă a unei profesiuni, chiar prin modelare, poate avea o acţiune pozitivă de transfer în cazul schimbării profesiunii. Dezvoltarea şi manifestarea multilaterală a personalităţii nu trebuie socotite ca frîne, ci ca o condiţie de progres.

Metoda aprecierii obiective este indicată să fie exercitată în scop educativ şi aplicată în viaţă, în scopul rezolvării numeroaselor probleme teoretice şi practice în care omul trebuie să facă aprecieri şi judecăţi de valoare. Iată cîteva din aceste probleme :

[8] A se vedea articolul nostru în colaborare cu M. Floru, Al. Cazangiu, N. Lungu, intituiat *Modele experimentale pentru dobîndirea deprinderilor de către şcolari în vederea îndrumării şi înlesnirii lor în însuşirea unor profesiuni productive,* „Revista de pedagogie" nr. 1/1963.

1. *Educația elevilor în cunoașterea de sine și a semenilor.* Realizarea în școală a acestui nou aspect educativ prezintă o importanță considerabilă atît pentru individ, în vederea precizării locului pe care acesta trebuie să-l ocupe în societate, cît și pentru societate, în vederea transformării ei către un stadiu mai înaintat. În adevăr, educația elevilor în cunoașterea de sine și a semenilor reprezintă condiția de bază a posibilității aplicării în viață a aprecierii obiective și care poate conduce de la sine la rezolvarea tuturor celorlalte probleme.

2. *Perfecționarea profesorilor în cunoașterea și aprecierea justă a elevilor.* Acest vechi deziderat al școlii nu a putut și nu va putea fi îndeplinit, în genere, decît prin exerciții sistematice, în sensul celor indicate în lucrarea de față, sau analoge, întreprinse de către profesori, în vederea perfecționării lor în aprecieri obiective.

3. *Tratarea individuală a elevilor în procesul muncii instructiv-educative în școală.* Aceasta nu este posibilă decît prin cunoașterea de către profesori a particularităților psihologice individuale ale elevilor. Tratarea individuală a elevilor are ca scop mărirea randamentului școlar, ca și a celui profesional de mai tîrziu, prin dezvoltarea, corectarea și desăvîrșirea fiecărui elev în parte, potrivit particularităților lui specifice și idealului social.

4. *Acordarea justă a notelor școlare, prin completarea docimologiei cu criteriul conexiunii inverse.* Elevii care iau întîmplător o notă prea mică, sau prea mare, față de nivelul lor, vor fi examinați și notați în repetate rînduri. Clasificarea lor pe baza mediei notelor astfel obținute va trebui să se apropie de clasificarea din punctul de vedere a capacităților lor reale, la obiectul respectiv, stabilită de către profesor și elevi, prin metoda aprecierii obiective. În același sens, clasificarea candidaților la examenele de admitere trebuie să se facă pe baza mediei notelor obținute la mai multe probe obligatorii, specifice scopului propus.

5. *Construcția și verificarea în raport cu datele obiective ale realității a probelor și testelor cu caracter științific, în vederea posibilității de a determina însușirile psihice și pe cale experimentală.* Valabilitatea probelor și testelor se stabilește pe baza a două criterii : fidelitatea și validitatea lor.

Fidelitatea sau constanța unui test este dată de corelația, care trebuie să fie mai mare decît 0,90, între rezultatele, respectiv clasificările obținute la acel test, prin repetarea aplicării lui, sau a unor variante ale lui.

Validitatea unui test este dată de corelația dintre rezultatele aplicării lui și criteriul real. Pentru testele de inteligență criteriul real îl constituie aprecierea inteligenței, realizată pe baza metodei aprecierii obiective. Pentru testele de aptitudini criteriul real este dat de performanța obiectivă la aptitudinea respectivă. Aceasta poate fi uneori măsurată, iar alteori exprimată prin clasificare, pe baza metodei aprecierii obiective.

6. *Aprecierea obiectivă a psihologului în laborator, pe baza observării comportamentului subiecților.* În acest scop, psihologul de laborator trebuie să-și perfecționeze, pe baza exercițiilor speciale menționate, spiritul de observație și posibilitatea aprecierii obiective a trăsăturilor de personalitate ale semenilor, atît pe baza observațiilor îndelungate, cît și mai cu seamă pe baza cunoașterii semenilor după prima impresie. Psihologul de laborator trebuie de asemenea să știe să confrunte și să coordoneze anamneza cu rezultatele diferitelor metode de laborator și cu cele obținute prin observație și prin aprecierea obiectivă și să tragă concluzii.

7. *Orientarea și autoorientarea școlară și profesională* presupun perfecționarea profesorilor în aprecierea justă a elevilor, educația elevilor în cunoașterea obiectivă

de sine şi a semenilor şi se realizează pe baza preorientării şi a modelării activităţilor profesionale, în modul indicat în lucrarea de faţă.

8. *Selecţia profesională.* În general, la baza selecţiei trebuie să stea aceleaşi principii şi aceeaşi metodă complexă şi unitară de investigare, ca şi la baza orientării. De aceea, în afara unor examinări specifice, în viitor, cercetările şi concluziile modelării şi orientării profesionale care se obţin în şcoală sau în producţie trebuie luate în considerare sau realizate integral şi în selecţia profesională, aşa cum se procedează în noile cercetări în acest domeniu.

9. *Cercetări ştiinţifice.* Exerciţiile de perfecţionare în aprecieri obiective, de sine şi a semenilor, precum şi anchetele cu elevii, ca şi aprecierea obiectivă a profesorului, oferă nu numai prilej de sugestii, dar chiar şi un material practic bogat în vederea unor cercetări ştiinţifice în domeniul psihologiei şi pedagogiei. În acest sens, trebuie să menţionăm în primul rînd importanta problemă, despre care vom face mai jos o menţiune specială, a transferului în diferite domenii de activitate, a spiritului de obiectivitate dobîndit prin exerciţii de cunoaştere obiectivă de sine şi a semenilor. Alte probleme care se pun imediat în legătură cu exerciţiile şi cercetările menţionate sînt : problema supraestimării şi a subestimării proprii şi a semenilor în aprecieri ; precizia în aprecierea diferitelor însuşiri ; corelaţiile dintre diferitele însuşiri psihice, stabilite pe bază de clasificări prin aprecieri obiective etc. O mare importanţă prezintă educaţia şi aplicarea metodei aprecierii obiective în *cercetările sociometrice*, care, după cum se ştie, se fac în colective şcolare sau de muncă şi necesită aprecieri obiective şi preferinţe juste asupra semenilor.

10. *Realizarea prin transfer a spiritului de obiectivitate în aprecieri în genere, cu posibilităţi de aplicare în domeniile : vieţii şi ştiinţelor sociale, ştiinţelor naturii, artei şi filozofiei.* Exerciţiile de perfecţionare a elevilor în aprecierea obiectivă a însuşirilor proprii şi ale semenilor duc la formarea prin transfer a spiritului de obiectivitate a aprecierilor şi a judecăţilor de valoare şi în alte domenii ca : în domeniul criticii literare, al criticii în ştiinţă, în artă şi în filozofie. În ce priveşte importanţa cunoaşterii juste şi profunde a oamenilor de către viitorii scriitori şi artişti nu trebuie să mai insistăm. Asemenea exerciţii de cunoaştere şi apreciere obiectivă sînt indicate însă pentru a putea fi folosite prin transfer şi pentru viitorii oameni de ştiinţă, în vederea sesizării şi reflectării juste a datelor realităţii şi a legilor naturii, cît şi pentru viitorii filozofi, în vederea posibilităţii reflectării şi cunoaşterii obiective a legilor celor mai generale ale lumii. Dar, spiritul de obiectivitate se cere, în definitiv, oricui. De aceea, perfecţionarea în cunoaşterea obiectivă de sine şi a semenilor se recomandă ca procedeu de bază în educaţia omului nou, a omului viitorului.

МЕТОД ОБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТИ С ПРИМЕНЕНИЯМИ

(Резюме)

Усовершеоствование учителей, а также воспитание учащихся ввиду объективной оценки осуществляется на основе простых упражнений предаврительного суждения (самых лучших и отстающих учащихся по классным письменным работам), продолжаемое самопроверкой в связи с данными действительности (после проверки работ).

Учитель, как и коллектив учащихся, воспитанных в объективных оценках, могут действительно указать классификацию учащихся класса с точки зрения различных черт личности и способностей к учебным предметам, предусмотренных в карточках психологической и педагоги-

ческой оценки учащихся. В очеркц указзываются общие применения метода объективной оценки личности для школы, для избрания профессии, для жизни.

LA MÉTHODE DE L'APPRÉCIATION OBJECTIVE DE LA PERSONNALITÉ, AVEC DES APPLICATIONS

(Résumé)

Le perfectionnement du professeur, comme l'éducation des élèves, en vue de l'appréciation objective, se réalise ayant comme principal élément quelques exercices simples d'appréciation anticipée (des meilleurs et des plus faibles élèves, à l'occasion des épreuves écrites à l'école), suivis d'un autocontrôle par rapport aux données de la réalité (après la correction des épreuves : composition, épreuves écrites etc.).

Le professeur, de même que le collectif d'élèves, éduqués par des appréciations objectives, peuvent indiquer, valablement, la classification des élèves de la classe du point de vue des différents traits de personnalité et des aptitudes aux objets d'enseignement prévues dans la fiche de caractérisation psychologique et pédagogique des élèves. Dans l'ouvrage on indique les applications générales de la méthode de l'appreciation objective de la personnalité pour l'école, pour le choix de la profession, pour la vie.

THE METHOD OF OBJECTIVE JUDGEMENT OF PERSONALITY, AND APPLICATIONS

(Abstract)

Tacher's perfectioning as well as pupils' education in the view of objective testing is achieved on the basis of some simple exercices of previous testing (of the best and weakest pupils in the written papers) followed by self-control connected to the actual data (after correcting the tests : control papers, written papers, etc.).

The teacher, as well as the pupils, trained in objective judgement may point out valuably the pupils' classification from the point of view of different features of personality and of abilities to subject matters recorded in the psichological and pedagogical card of the pupils. In the paper there are general applications of the method of objective judgement of personality for school, for professional choice, for life.

SPECIFICUL NAȚIONAL AL EDUCAȚIEI

Conf. dr. TEODOR GAL
Univ. „Babeș-Bolyai", Cluj

Întotdeauna și peste tot, educația, ca *fapt social-istoric concret*, a avut menirea să pregătească omul pentru viață — pentru viața socială, politică și cetățenească.

În Grecia și în Roma antică, s-a încetățenit obiceiul de a duce copiii în *agora*, respectiv în *forum*, ca să fie introduși direct în viața publică-cetățenească, deoarece aici se desfășura intens activitatea politică, social-culturală și economică. Agora, respectiv forum, fiind bogat *decorate* (cu statui, coloane votive, temple etc.), ofereau totodată și un mediu prielnic pentru educația estetică. În evul mediu, copilul nobilului feudal servea ca paj (de la 7 la 14 ani) și ca scutier pe lîngă suzeran (de la 14 la 21 ani), ca să-și însușească manierele de curte și virtuțile cavalerești și să devină cavaler. În alte cazuri, copilul era dus la mînăstire ca să se formeze în spiritul virtuților creștine, să se deprindă cu viața monahală și astfel să ajungă călugăr, preot sau prelat. În societatea capitalistă, care introduce în istorie națiunea, copilul își însușește virtuțile naționale, spiritul națiunii și se pregătește pentru viață, asimilînd știința și cultura în școală, dar și prin contactul nemijlocit și permanent cu viața publică, prin intermediul familiei, al grupului de joc, al străzii și al întregului arsenal de mijloace moderne de influențare educativă. În societatea socialistă, generația tînără își însușește organizat, în școală, valorile naționale. Concomitent cu activitatea școlară, copiii participă de mici, în chip specific și după posibilitățile pe care le oferă vîrsta, la desfășurarea vieții politice, economice și culturale a societății, în forme multiple și printr-un conținut extrem de variat (în organizația de pionieri și U.T.C., la acțiuni patriotice și sportive), ajungînd ca la 18 ani, prin dreptul la vot, să ia parte chiar la conducerea politică a țării.

Caracterul concret-istoric al educației izvorăște atît din cerințe de ordin individual, cît și din cerințe de natură socială. Individul, ca realitate vie, aparține unui grup social determinat : unei familii, unei comunități sociale restrînse, precum și unei comunități mai largi — națiunea. Pregătirea și integrarea lui în societate nu se fac *in abstracto ;* de fiecare dată ne aflăm în fața unei pregătiri *in concreto :*

în familie, prin ea și pentru ea ; în comunitatea restrînsă, prin ea și pentru ea ; *în națiune, prin ea și pentru ea.* În aceste *medii educative,* copilul absoarbe zilnic și asimilează valorile lor specifice — materiale și spirituale — și se formează după chipul și asemănarea lor. Din aceleași medii, școala selecționează și reține *numai* valorile pozitive, le organizează, le concentrează în unități metodice și le revarsă continuu, conștient și sistematic asupra copilului, într-o vreme îndelungată a dezvoltării lui, în perioada celei mai mari plasticități. Ca urmare, școala nu se detașează de societate, ci preia doar una din funcțiile ei, rămînînd însă în conlucrare permanent vie cu comunitățile pe care le servește. De aceea, pregătirea generației tinere pentru viața socială (ca funcție a școlii) constituie în același timp și un rezultat al conviețuirii într-o comunitate socială determinată, în cele din urmă, comunitatea națională, *națiunea.*

Prin urmare, fiind concret-istorică și, în mod absolut, neputînd depăși condițiile specifice în care se desfășoară, *orice educație are un specific național. Specificul național este o caracteristică permanentă a educației* — atîta timp cît națiunea rămîne o categorie socială vitală, cu rol istoric progresist, inclusiv în orînduirea socialistă, unde „națiunea va continua să constituie încă multă vreme baza dezvoltării societății noastre, în întreaga perioadă de construire a socialismului și comunismului" [1].

Specificul național al educației este o noțiune cu conținut complex, care cuprinde ca elemente definitorii : 1) adaptarea educației (prin scopul și prin conținutul ei) la *firea națională,* la individualitatea națională (la felul de a fi, de a gîndi, de a simți și de a acționa al națiunii) ; 2) organizarea sistemului școlar, în fiecare epocă istorică, în concordanță cu trebuințele și aspirațiile naționale (finalitatea națională a sistemului școlar) ; 3) rezolvarea problemelor pedagogice cardinale prin prisma intereselor naționale ; organizarea și desfășurarea activității educative, în toată întinderea ei, prin formarea *caracterului național.* În condițiile societății noastre, specificul național al educației înseamnă adaptarea educației, a sistemului școlar, a teoriei pedagogice și a practicii educative la firea națiunii socialiste române, la trebuințele ei actuale și la aspirațiile ei de viitor. Acest specific se manifestă prin *cultul* pentru valorile materiale și spirituale create de națiunea română în cursul istoriei sale, inclusiv în etapa ei superioară — socialistă —, prin *mîndria națională și sentimentul demnității naționale* fundamentate pe rolul progresist din punct de vedere istoric jucat, în trecut, în prezent și în perspectivă, de națiunea română și de întreaga comunitate socialistă din România, precum și prin năzuința și tendința devenite *fapte,* nutrite de generația tînără, de a se încadra efectiv, conștient și cu toată capacitatea în munca întregului popor pentru făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate și, o dată cu aceasta, pentru înflorirea multilaterală a națiunii socialiste române — paralel cu dezvoltarea liberă, în toate privințele, a naționalităților socialiste conlocuitoare.

Supraevaluarea și, de aici, exagerarea specificului național, în oricare din elementele și manifestările sale, generează exclusivism național și o educație șovină, exprimate prin închistare națională, rezervă, teamă sau dispreț față de alte națiuni și desconsiderarea valorilor lor specifice. Dimpotrivă, minimalizarea specificului național duce la cosmopolitism de nuanțe diferite care, subapreciind valorile autentic naționale, impune valori străine, supranaționale. Și una și alta dintre cele

[1] Nicolae Ceaușescu, P.C.R. — *continuator al luptei revoluționare și democratice a poporului român, al tradițiilor mișcării muncitorești din România,* Editura politică, București, 1966, p. 71.

două orientări produc prejudicii profunde şi sînt la fel de dăunătoare pentru formarea omului şi pentru progresul social.

Cultivarea raţională a specificului naţional este deplin compatibilă cu atitudinea de respect şi preţuire faţă de valorile reale pe care le reprezintă alte naţiuni. În acelaşi timp, întrucît particularul cuprinde şi universalul, educaţia specific naţională, condusă cu discernămînt, generează şi trăsături general-umane. Rezultatul final al acestei educaţii, în condiţiile noastre, îl formează omul călăuzit în viaţă de principii ferme, care oglindesc interesele majore ale naţiunii socialiste române, ale comunităţii socialiste mondiale şi ale umanităţii.

Specificul naţional al educaţiei are o întreită fundamentare : 1. *O fundamentare filozofică.* În lumina materialismului istoric, educaţia, ca fenomen de suprastructură, este determinată de bază, de cerinţele concrete ale vieţii sociale în care se organizează şi se desfăşoară. Naţiunea este o realitate social-istorică obiectivă, cu însuşiri care-i aparţin numai ei, cu năzuinţe şi idealuri proprii. De aceea, educaţia va oglindi condiţiile specifice ale existenţei naţionale. De aci, specificul naţional al educaţiei apare ca o necesitate inexorabilă, determinată de existenţa naţiunii ca realitate obiectivă cu un specific al său. 2. *O fundamentare sociologică.* Funcţia vitală a educaţiei este pregătirea individului pentru a se integra ca factor activ, creator, în mediul social. Altfel spus, menirea educaţiei este de a sluji societatea, însă nu o societate abstractă, ci o comunitate socială concretă. Începînd cu epoca de ascensiune a burgheziei, această comunitate socială este *naţiunea,* care, în procesul edificării socialismului, păşeşte într-o etapă superioară a dezvoltării sale. 3. *O fundamentare pedagogică.* Eficienţa educaţiei sporeşte cu atît mai mult, prinde rădăcini cu atît mai adînci, cu cît porneşte de la apropiat la depărtat, cu cît e mai profund ancorată în realitatea socială pe care e chemată să o servească sau cu cît se clădeşte mai mult pe cîmpul de experienţă al copilului — care nu este altul decît viaţa naţională, prinsă prin prisma familiei, a grupului de joc, a comunităţii săteşti etc.

Observăm deci că, pornind fie de la datele materialismului istoric şi ale sociologiei, fie de la adevăruri pedagogice, *specificul naţional apare legic ca o permanenţă a educaţiei.* Faptul acesta a fost sesizat de marii purtători ai spiritualităţii româneşti (începînd cu cronicarii şi pînă în zilele noastre) şi de numeroşi pedagogi, în perioada luptei pentru afirmare naţională şi pentru apărarea fiinţei noastre naţionale. Astfel, cînd corifeii Şcolii ardelene explicau, apărau şi propagau ideea originii latine a neamului şi a limbii româneşti şi continuitatea lui pe pămîntul strămoşesc, cînd Gheorghe Asachi aprecia ziua în care s-a introdus limba română în învăţămîntul public din Moldova „ca prima zi a învierii poporului român" şi considera că grija pentru cultivarea graiului naţiei înseamnă grijă pentru cultivarea naţiei, cînd Gheorghe Lazăr cerea să se întemeieze „Academia de ştiinţă chiar în limba maicii sale" (în limba română), pentru că aceasta este „izvorul tămăduirii" neamului românesc, cînd Ienăchiţă Văcărescu lăsa, în testamentul său, ca moştenire urmaşilor săi „creşterea limbii româneşti şi a patriei cinstire", cînd Mihail Kogălniceanu orienta pe scriitori să se insipre din realităţile noastre istorice şi cînd arăta că „învăţătura în genere" trebuie „să aibă o direcţie eminamente naţională (...), să tindă totodată la dezvoltarea şi întărirea virtuţilor strămoşeşti, la iubirea de patrie...", cînd C. Costa-Foru, înfăţişînd instrucţia publică „în unele din statele cele mai înaintate ale Europei" (1860), atrăgea insistent atenţia legiuitorilor că „ar fi cea mai mare nenorocire pentru noi adoptarea sistemului scolastic (şcolar) al cutărui sau cutărui stat, fără a ţine seama de a noastră trebuinţă",

cînd, la Liceul din Blaj, S. Bărnuțiu preda pentru întîia oară filozofia în limba română, dovedind, ca și Asachi în Moldova și Gheorghe Lazăr în Țara Românească, că limba română este aptă să exprime idei filozofice și simțăminte înalte, cînd Giorgiu Popa susținea că „încă nu s-a văzut o națiune să progreseze (urmînd) la școli străine", cînd I. Slavici aprecia școlile ca „pavăză a naționalității", iar universitatea ca făuritoare a culturii naționale, cînd cărturarii români transilvăneni denunțau încercarea Dietei Transilvaniei de a scoate limba română din școală (1842), apoi, în epoca dualismului, politica sistematică de maghiarizare forțată, purtată pe toate căile, și arătau că „studiul temeinic al limbii materne în școală constituie o condiție a progresului cultural al oricărui popor", o cale a propășirii naționale, cînd Gh. Chițu aprecia că *tipografia ilirică*, înființată la Viena, a produs mult rău românilor, pentru că ea „nu dădea o cultură potrivită firii și trebuinței neamului românesc, ci potrivită obiectivelor politice ale Vienei" — atunci, în toate aceste împrejurări, se afirma deschis *necesitatea orientării intensive și extensive a educației în direcția specificului național, pentru a promova dezvoltarea conștiinței naționale, progresul cultural și economic al națiunii române, libertatea, independența și unitatea națională.*

Ideea specificului național al educației, ca problemă vitală a școlii românești, revine stăruitor, sub diferite aspecte, în presa noastră în general, în presa pedagogică în special și este susținută de personalitățile marcante ale culturii și pedagogiei românești.

În istoria școlii și a pedagogiei românești, problema în discuție se pune în lumină cu putere crescîndă, în cursul întregii perioade de luptă pentru înfăptuirea idealurilor naționale : apărarea ființei naționale, ridicarea națiunii române pe treapta cea mai înaltă a desăvîrșirii morale, pe culmile progresului, înfăptuirea marelui ideal național — unirea tuturor românilor într-un singur stat. În spiritul acestor idealuri au fost formate, în școală și în societate, șiruri lungi de generații, pătrunse de o conștiință națională clară și fermă, de dragoste față de popor și de elan dus pînă la sacrificiu pentru împlinirea năzuințelor naționale. În zilele noastre, făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate, iar în acest proces, înflorirea națiunii socialiste române alcătuiesc obiectivul fundamental al programului care schițează progresul României în deceniul următor și în perspectivă. Acestui obiectiv central se impune să subordonăm întreaga activitate educativă, pentru a asigura participarea conștientă a tuturor cetățenilor la opera de edificare a noii societăți.

Așadar, ideea educației specific naționale izvorăște neîncetat din realitățile noastre românești ; ea oglindește specificul națiunii române în dezvoltarea ei istorică și are menirea să-l conserve, să-l cultive și să-l perfecționeze în așa fel, încît să reflecte adecvat procesul de înnoire ce se desfășoară astăzi la noi, într-un ritm rapid, în toate compartimentele vieții sociale.

Din moment ce specificul național reprezintă o permanență a educației, firesc este să ne întrebăm : 1) în ce constă specificul națiunii române și 2) cum se poate cultiva acest specific în conștiința și în conduita generației tinere. În limitele unui articol restrîns, cele două întrebări nu pot primi decît un răspuns care să schițeze doar coordonatele fundamentale ale problemei în discuție.

Este, îndeobște, un adevăr evident că fiecare națiune a parcurs (și parcurge încă) un drum propriu de dezvoltare și afirmare istorică, drum care, în cele din urmă, îi determină individualitatea și locul pe care-l ocupă în marea familie a națiunilor lumii contemporane. Specificul națiunii socialiste române decurge firesc și unitar din condițiile dezvoltării ei istorice și ale construcției socialiste. Ca urmare,

orice națiune, mare sau mică, are particularitățile sale calitative, specificul său, este deținătoare a unei experiențe originale, care-i aparțin numai ei și care nu se găsește la alte națiuni. De aceea, toate națiunile, și mari și mici, se află în situație egală și fiecare reclamă respect și atenție.

Specificul național, privit în dinamica lui, îmbrățișează deopotrivă toate elementele constitutive ale națiunii : *limba, teritoriul, viața economică* și *factura psihică*, ce se manifestă în *comunitatea culturii*. Reținînd aici, pentru a simplifica lucrurile, că elementul viu, dinamic și creator al națiunii îl constituie comunitatea socială, specificul național se exprimă cu toată claritatea în cele două elemente definitorii : *limba* și *viața spirituală* (în care includem factura psihică și comunitatea culturii). În acest sens se vorbește despre miraculoasa și fermecătoarea *unitate a limbii și culturii române* pe întreg pămîntul strămoșesc, despre virtuțile genuine și despre „geniul creator" al națiunii române. Se impune un studiu minuțios și multilateral, aprofundat și bine cumpănit, pentru a discerne calitățile ce ne aparțin precumpănitor nouă, pe fondul uman comun.

Ce rațiune are scoaterea la lumină a specificului național ? Prin particularitățile sale calitative, prin specificul său, se afirmă peremptoriu individualitatea națională, originalitatea, frumusețea și farmecul națiunii. Particularitățile și experiența originală reprezintă contribuția națiunii la sporirea tezaurului spiritual al omenirii ; prin aceasta ea se integrează în viața umanității. Altfel spus, la concertul mondial al națiunilor, fiecare națiune participă cu vioara ei ; cîntînd la o vioară străină, reproduce sunete străine — stridente —, tulbură armonia simfoniei și se pierde ca individualitate de sine stătătoare. De aici concluzia că dacă vrem să ne afirmăm ca națiune în general, ca națiune socialistă în special, se impune să cultivăm cu grijă, pe toate căile, specificul nostru național — ca teritoriu (frumusețile și bogățiile țării, valorificate superior în interesul poporului), ca viață economică și ca viață spirituală. Aceasta nu este altceva decît o *operă educativă*, iar în zilele noastre, o operă de educație comunistă.

Marile personalități, creatoare ale culturii românești, recunoscute ca atare pe plan mondial, au privit întotdeauna specificul național ca *izvor de inspirație* și, sesizînd esența lui veșnic umană, l-au valorificat în operele lor, ridicîndu-l la rang de valoare cu semnificație universală. Altfel spus, pornind de la ideea că misiunea nobilă a creatorilor de cultură este slujirea epocii, a țării, ei au înfățișat valori universale autentice în haine românești, strălucitoare : Alecsandri, Eminescu, Coșbuc, Goga, Blaga, Arghezi ș.a. în poezie ; Bălcescu, Vlahuță, Sadoveanu ș.a. în proză ; Enescu, în muzică, Grigorescu, Luchian, Țuculescu ș.a. în pictură ; Brîncuși, în sculptură ; Mincu, în arhitectură etc. Ei sînt mari prin ceea ce au românesc în opera lor, tot așa cum Dostoievski și Tolstoi sînt mari prin ceea ce au rusesc, iar Petöfi, prin ceea ce are unguresc. Ca expresie a recunoașterii pecetei naționale imprimate asupra operelor cultural-artistice, se vorbește despre Renașterea *italiană franceză, germană* etc., așa cum se vorbește și despre literatura *rusă, franceză, germană engleză, scandinavă* etc. Acestea au pătruns în cultura universală prin specificul lor național, nu ca imitație a curentelor străine la modă. Numai prin specificul lor național, deci, operele literar-artistice pot aspira la universalitate și numai operele care se alimentează din spiritualitatea originară a poporului pot supraviețui epocii care le-a generat, devenind valori nepieritoare. De exemplu, exegeții lui Brâncuși susțin că : în opera lui este prezentă „substanța țării sale" : „specificul național" constituie „fundamentala caracteristică a universalității" operei sale ; „spiritualitatea poporului nostru s-a exprimat cu putere în creația lui",

care redă „ceea ce e permanent în arta noastră populară" ; „arta lui Brâncuși a dobîndit valoare universală, tocmai pentru că pornea de la o creație de mare specificitate națională". În literatură, și nu numai în ea, se oglindesc marile idealuri naționale, momentele cruciale din viața noastră, exprimate lapidar, ca un dangăt de clopot ce pătrunde în adîncuri sufletești, prin versuri *(Codru-i frate cu românul... ; Hai să dăm mînă cu mînă ; Zdrobiți orînduiala cea crudă și nedreaptă... ; Noi vrem pămînt... ; Tu, Oltule, să ne răzbuni... ; A fost odată ca-n povești...* etc.), dar și prin figurile marilor voievozi zugrăvite de Bolintineanu, Eminescu, Delavrancea, Sadoveanu etc. În pictură, Grigorescu, ca să nu ne oprim decît la el, aparține cu totul acestei țări, prin peisajul românesc — natura patriei și satul românesc — zugrăvite pe pînzele lui, în care omul, avînd înscris pe față „sentimentul contopirii cu natura", apare „în cele mai felurite ipostaze". Lucrările lui Grigorescu „sînt *doine* cîntate (...) cu stropul de vopsea, cu fărîma de desen".

Așadar, o analiză cît de sumară a creației literar-artistice ne conduce ușor și ireductibil la concluzia că autenticitatea și perenitatea creațiilor spirituale rezidă în dominanța specificului național, în esența lui originară. În această situație nu este de loc de mirare că ori de cîte ori, în cursul zbuciumatei istorii, s-a produs atentat la ființa noastră națională, atacul era îndreptat împotriva limbii române și a purtătorilor autentici ai spiritualității românești.

Renunțarea la adevăruri nestrămutate în legătură cu limba, cu originea și continuitatea poporului român, renunțarea la geografia țării și la istoria noastră națională autentică, renunțarea la scriitorii, artiștii și savanții români, la creatorii și purtătorii spiritualității românești, renunțarea la cîntecul, jocul și portul românesc, la obiceiurile și tradițiile românești, la legea strămoșească, și înlocuirea lor cu alte valori, străine, aparținînd altora (alți munți și alte ape, altă limbă, alt port, alte cîntece și alte jocuri, altă istorie și alți savanți, scriitori, artiști) toate acestea înseamnă a renunța la noi înșine, a ne înstrăina de noi și a împrumuta o spiritualitate străină, care duce la pierzanie.

Din moment ce există cu toată evidența un specific național, ce se afirmă cu tărie și în forme noi și în etapa socialistă a dezvoltării societății românești, problema care se pune firesc este : păstrarea, dezvoltarea, perfecționarea și transmiterea lui mereu îmbogățite de la o generație la alta. Două sînt căile care duc *productiv* în această direcție : una este creația literar-artistică, iar cealaltă este educația. Aici vom examina sumar cea de-a doua cale — educația, privită ca proces de *transmitere* și *asimilare* a culturii, ca punte de legătură între generațiile tinere și națiune.

Specificul național rezidă mai întîi în însăși *finalitatea* educației care, deși se schimbă de la o epocă la alta, în esență, rămîne aceeași : *asigurarea prosperității multilaterale a națiunii.* În al doilea rînd, specificul național se oglindește în *conținutul* educației, iar în al treilea rînd, el este permanent prezent în *mediul educativ din școală.* Desigur, nu se poate să nu precizăm că învățătorul, respectiv profesorul, este acela care valorifică, din punct de vedere național, potențele educative incluse în finalitatea și conținutul muncii școlare, precum și în mediul educativ în care se desfășoară neîncetat activitatea elevilor.

Se impune să facem cîteva considerații sumare în legătură cu conținutul învățămîntului, din perspectiva specificului național.

Toate obiectele de învățămînt, prin finalitatea și prin conținutul lor, precum și prin evidențierea marilor creatori ai spiritualității românești și a contribuției lor la sporirea valorilor universale, concură *unitar* la cultivarea specificului națio-

nal în activitatea educativă. Între ele, un loc deosebit îl ocupă limba și literatura română, istoria și geografia României, arta, cîntecul, jocul și portul românesc etc. Intr-adevăr, *limba română*, ca expresie a minții și inimii poporului român, cuprinde și conservă tot tezaurul cugetărilor și simțămintelor lui ; *literatura română*, prin capodoperele ei, înfățișează, în imagini artistice sugestive, momentele de răscruce, de mare efervescență națională, precum și marile personalități creatoare de istorie, rămase o mîndrie națională ; *istoria românilor*, „cartea sfîntă" care arată lumii „gloria României" (N. Bălcescu), „ cartea de căpătîi a tineretului și cetățeanului" (M. Kogălniceanu), „oglinda conștiinței de sine a poporului", zugrăvește tabloul veridic al națiunii române, privind rolul ei progresist și menirea ei istorică, în ansamblul vieții popoarelor europene și al lumii întregi ; *geografia României* prezintă nu numai „România pitorească" în toată strălucirea ei, ci și bogățiile solului și ale subsolului și schimbările pe care le aduce naturii omul cu priceperea și cu munca lui — în toate epocile, dar mai ales în zilele noastre ; *arta, cîntecul, jocul* și *portul* românesc sînt tot atîtea modalități de expresie a firii poporului român, a felului său de a vedea, de a simți și de a acționa — a esenței lui naționale, inclusiv în condițiile socialismului ; în sfîrșit, *monumentele istorice*, mărturii sacre ale trecutului glorios și operele monumentale ale construcției socialiste, pe lîngă originalitatea lor specifică, mai cuprind și un mesaj educativ de ordin național și estetic — reprezentînd, pentru vizitatorul român, momente de reviriment și de mîndrie națională, iar pentru toți ceilalți, prilej de elevație sufletească, de admirație și de uimire în fața frumuseții și bogăției spirituale românești.

În școală, elevii își însușesc un volum mare de cunoștințe — de limbă, de literatură, de istorie etc. —, care nu pot fi reținute integral pentru viață. De aceea, *cunoștințele fundamentale*, în legătură cu problemele naționale vitale, e necesar să fie transformate în convingeri clare și ferme, care să rămînă achiziții nestrămutate pentru toată viața — bază de neclintit a culturii românești. La fiecare obiect de învățămînt, aceste convingeri se reduc la cîteva idei esențiale (de exemplu : 1) originea daco-romană a poporului român ; 2) originea latină a limbii române ; 3) unitatea limbii române pe întreg pămîntul strămoșesc ; 4) contituitatea și existența neîntreruptă a poporului român în vatra strămoșească ; 5) poporul român este singur făuritor al istoriei sale ; 6) niciodată Carpații n-au fost hotar despărțitor de frați ; 7) de-a lungul veacurilor, pe pămîntul strămoșesc, alături de români, s-au așezat și alte naționalități(maghiari, germani, sîrbi ș.a.) și, cu toții, „împreună au făurit toate bunurile materiale și spirituale, au luptat nu o dată contra asupririi, pentru o viață mai bună" [2] sau, cum spune *Craiul Munților „Avram Iancu"*, „Firea ne-a așezat în una patrie ca împreună să asudăm cultivînd-o și împreună să gustăm dulceața fructelor ei" ; 8) lupta pentru eliberarea națională și socială și edificarea socialismului în România, inclusiv formarea națiunii socialiste române, este opera conștientă a maselor populare libere și stăpîne pe soarta lor. În alte situații, atașamentul conștient al elevilor față de valorile naționale se poate dezvolta prin activități practice. De exemplu, în legătură cu *portul național*, care are o valoare estetică specific națională deosebit de activă, se poate prevedea *confecționarea lui*, în programa de lucru manual. Avînd acest conținut, lucrul manual este învestit cu o întreită valență : formează deprinderea de a lucra cu motive românești (educația prin muncă), dezvoltă și întărește simțămîntul național (admirația și mîndria na-

[2] Nicolae Ceaușescu, *120 de ani de la revoluția din 1848*, Editura politică, Buc. 1968, p. 10; Vezi și Ion Gheorghe Maurer, *Cuvîntare rostită la Adunarea populară de pe Cîmpia Libertății* — Blaj, „Făclia" din 26 mai 1968.

țională pentru portul românesc) și cultivă gustul estetic, orientînd formarea generației tinere în direcția echilibrului și a decenței vestimentare. Ținînd seama de aceasta, în deceniul al X-lea al secolului trecut și după aceea, se preconiza *înființarea școlilor de industrie casnică* pentru conservarea, consolidarea și lărgirea străvechilor și nobilelor tradiții privind, mai ales, portul românesc[3]. Înființarea acestora se prevedea în binecunoscutele zone etnografice de mare prestigiu și afirmare națională, păstrătoare de inestimabile valori artistice, cu o impresionantă bogăție spirituală — adevărate centre de producție populară : Sălișteă, Rășinari, Țara Moților, Năsăud, Țara Bîrsei, Suceava, Valea Oltului, Valea Jiului, Muscel ș.a.

Așadar, specificul național ține de natura educației. Așa concep lucrurile marile personalități și pedagogii de frunte din România, pînă în zilele noastre.

Se ivește acum, firesc, problema : *specificul național* este o trăsătură caracteristică și a educației comuniste ? Fără a intra în detalii, aici ne mărginim să răspundem *afirmativ*. Specificul național al educației este o problemă care se pune din nou în discuție (așa cum în ultimii ani s-au dezbătut probleme privind specificul național în literatură și artă), deoarece națiunea rămîne încă multă vreme o categorie istorică deplin viabilă, care este departe de a-și fi epuizat rolul istoric progresist. În lumina documentelor de partid, îndeosebi în lumina documentelor Congreselor al IX-lea și al X-lea ale P.C.R., se vorbește, cu drept cuvînt, despre *înflorirea multilaterală a națiunii socialiste*. Această înflorire se realizează și evidențiind în educație specificul ei național, adică orientînd formarea generației tinere în *direcția asimilării valorilor naționale autentice*, pentru a deveni factor activ, creator, al societății noastre. Asemenea valori, de care nu se poate face abstracție, sînt și de data aceasta (în cazul nostru) limba și literatura română, istoria poporului român, geografia României, cîntecele, jocurile, portul și arta populară, tradițiile strămoșești, marile personalități creatoare ale poporului român ș.a. Se impune aici să precizăm că specificul național nu se limitează numai la valorificarea creațiilor geniului românesc în istoria multiseculară a poporului nostru, ci cuprinde organic și marile înfăptuiri contemporane ale statului socialist român, atît în domeniul valorilor spirituale, cît și al celor materiale, care înfățișează sugestiv măreața epopee a edificării comunismului.

Prețuirea valorilor naționale consolidează educația comunistă. În aceleași condiții, în sistemul educației comuniste, la noi, se cultivă cu grijă și valorile specifice ale naționalităților conlocuitoare, ale popoarelor din sistemul mondial socialist și, în general, ale tuturor popoarelor. Aceasta se oglindește clar în finalitatea educației comuniste, în conținutul ei (care cuprinde ca obiecte de studiu socialismul științific, istoria universală, geografia continentelor, limbile moderne, literatura universală etc.) și în mediul educativ prezent în școală. În același timp, se știe, ca principiu, că studierea valorilor naționale în chip *productiv* nu se poate face izolat, ci numai în legătură strînsă cu valorile sociale create de celelalte popoare, în legătură cu marile curente culturale și tehnico-științifice, în care se integrează și cultura românească prin acea parte a ei care promovează esența națională. În lumina acestui mod de a vedea lucrurile, e firesc să aibă loc concomitent cultivarea în armonie indisolubilă a specificului național și a spiritului internaționalist, cultivarea, în aceeași armonie, a spiritualității românești și a spiritului general uman.

Ce consecințe se desprind, pentru teoria și practica educației, din *adevărul* că *specificul național constituie o permanență a educației* ?

1. *La baza educației național-patriotice stă cunoașterea practică multilaterală a patriei și servirea ei din cea mai fragedă pruncie.*

[3] P. Span, *La organizația internă a școlilor de fete*, „Transilvania", 1889, nr. 9—10, p. 74.

2. Pedagogul (ca teoretician) şi educatorul (ca practician) au datoria sfîntă să cerceteze trecutul şi profilul spiritual al propriului popor, pentru a dezvălui virtuţile lui genuine şi a schiţa evoluţia lui viitoare.

3. De la o educaţie specific naţională, se descinde firesc la o pedagogie românească, a cărei bază o formează experienţa educativă dobîndită de învăţătorii şi profesorii români, mai ales în procesul educaţiei comuniste. Pedagogia românească, inclusiv pedagogia socialistă, „are ca fundament indestructibil pedagogia românească folclorică" [4]. Pedagogia românească nouă, socialistă, este puternic ancorată în gîndirea pedagogică anterioară plămădită la noi, dar nu se reduce la ea, ci, reflectînd realităţi sociale şi educative noi şi întemeindu-se pe o educaţie ştiinţifică despre lume şi viaţă, reprezintă o etapă în dezvoltarea gîndirii pedagogice româneşti — etapa pedagogiei ştiinţifice.

4. *Educaţia naţiunii* apare ca o necesitate inexorabilă, pentru a cultiva şi întări virtuţile originare, specifice ale poporului. Educaţia individului, ca membru al comunităţii naţionale, apare astfel ca parte integrantă a educaţiei naţiunii. Educaţia lui devine reală şi eficientă numai pe fondul educaţiei întregii naţiuni. Ea se realizează *în, prin* şi *pentru* naţiune. Realizîndu-se pentru naţiune, ea se săvîrşeşte, totodată, şi pentru umanitate în general, pentru umanitatea socialistă în special.

5. Educaţia naţiunii socialiste se realizează ca o preocupare deosebită în procesul general al educaţiei patriotice şi internaţionaliste a elevilor, deoarece *unitatea* indisolubilă a patriotismului şi internaţionalismului socialist reprezintă „o trăsătură esenţială a naţiunii socialiste" [5].

НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ВОСПИТАНИЯ

(Резюме)

Рассмотрение воспитания, в том числе и коммунистического воспитания, в свете марксистской философии, социологии и педагогики, приводит нас к заключению, что национальная специфика является одной из постоянных черт, но несовместимой как с национально-шовинистическим направлением, так и с космополитическим, независимо от отенка, в котором они представлены.

В условиях нашего общества национальная специфика воспитания означает приспособление содержания образования, школьной системы, педагогической, теории и своей воспитательной практики к поведению, к желаниям участвовать и действовать румынскей социалитической нации, к ее актуальным требованиям и к ее стремлениям в будущем. Она выражается также осваиванием собственных национальных ценностей и свободу, обеспеченной национальностям многосторонне развиваться также как и румынская нация.

Выявление национальной специфики воспитания определено фактом, что индивидуальность, красота и обаяние нации проявлено многосторонне и оригинально содействует в сокровище материальных и духовных ценностей человечества и определяют место, которое занимает среди социалистических наций в международном плане. Отсюда вытекает сознательная работа развивать национальную специфику, насаждая ее глубоко в сознание и поведение всех членов нации. Это является воспитательным делом, которое осуществляется содержанием образования, постоянной воспитательной средой в школе, различными формами деятельности, включая различные практические действия и вовлекая учителя со всей его личностью в проводимую им работу.

[4] T. Gal, *Tradiţii progresiste de pedagogie populară*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1968, p. 108—109. Vezi, de asemenea, T. Gal, *Ioan Slavici despre educaţie şi învăţămînt*, E.D.P., 1967, p. 68—72.

[5] Tudor Bugnariu, *Naţiunea socialistă*, în vol. *Stat, naţiune-progres social*, Editura politică, Bucureşti, 1968, p. 65.

LE SPÉCIFIQUE NATIONAL DE L'ÉDUCATION

(Résumé)

L'examination de l'éducation, y compris l'éducation communiste, à la lumière de la philosophie marxiste, de la sociologie et de la pédagogie, nous conduit vers la conclusion que le spécifique national forme l'un de ses traits permanents, mais incompatibles avec l'orientation nationaliste-chauvine et aussi avec celle cosmopolite, sans égard à la nuance sous laquelle elle se présente.

Dans les conditions de notre société, le spécifique national de l'éducation représente l'adaptation du contenu de l'enseignement, du système scolaire, de la théorie pédagogique et de l'entière pratique éducative au mode d'être, de sentir, de vouloir et d'actionner de la nation socialiste roumaine, à ses besoins actuels et ses aspirations pour le futur. Ce spécifique s'exprime de même par l'assimilation des valeurs nationales spécifiques et par la liberé assurée des nattionalités cohabitantes de se développer multilatéralement, justement comme la nation roumaine.

La mise en évidence du spécifique national de l'éducation n'a pas caractère de conjoncture, mais elle este imposée parce que l'individualité, la beauté et le charme de la nation, multilatéralement manifestés, inscrivent l'apport original de l'éducation au trésor des valeurs matérielles et spirituelles de l'humanité et déterminent le lieu qu'elle occupe parmi les nations socialistes et sur plan mondial. D'ici résulte la préoccupation consciente de cultiver le spécifique national, en l'implantant profondement dans la conscience et la conduite de tous les membres de la nation. Ceci constitue par excellence une oeuvre éducative qui se réalise par le contenu de l'enseignement, par l'ambiance éducative permanente dans l'école, par des formes variées d'activité, y compris par des différentes activités pratiques et par l'engagement de l'instituteur avec son entière personnalité dans le travail qu'il accomplit.

THE NATIONAL CHARACTER OF EDUCATION

(Abstract)

Examining education, including communist education, in the light of Marxist philosophy of sociology and pedagogy, we come to the conclusion that the national character forms one of its permanent features, incompatible to the national-chauvinistic and cosmopolitan orientation irrespective of their shades.

Under the conditions of the present society, the national character of education means the adaptation of the content of education, of the school system, of the pedagogical theory and the whole educational experience to the way of being, feeling, willing and acting of the Romanian socialist nation, to their present needs and future aspirations. It is expressed both by the assimilation of our own national values and by the freedom of the minorities to develop multilaterally as the Romanian nation.

Revealing that the national character of education has not an occasional feature but it is required by the fact that individuality, beauty and charm of nation, multilateraly manifested, have an original part in the thesaurus of material and spiritual values of mankind and determinte its place in the chain of socialist nations on the world scale. The concern to cultivate the national specific springs from this fact, deeply rooted in the conscience of character of all the people.

That is an educational task which can be achieved by the content of education, by the permanent educational background of school, by varions activities, including practical ones, and by the teacher's intensive participation in this work.

APTITUDINI ŞI ABILITĂŢI ALE INTELECTULUI ŞI ALE ÎNVĂŢĂRII

Prof. dr. URSULA ŞCHIOPU

Fără îndoială, procesul instructiv-educativ se poate desfăşura cu maximală eficienţă atunci cînd antrenează nu numai o mare cantitate de informaţie, ci şi acele încă nu deplin cunoscute aspecte de energizare şi optimizare a activităţii intelectuale, care sînt denumite prin termenii de aptitudini, priceperi şi abilităţi ale intelectului. Este greu şi inoportun la ora actuală să stabilim foarte clare delimitări între cele trei categorii mai sus-numite.

Geneza şi natura lor au provocat numeroase dispute încă de la sfîrşitul secolului trecut. În acest context, adesea se unilateraliza rolul factorilor responsabili de diferenţele şi marea varietate a performanţelor intelectuale umane. Nu au lipsit şi nu lipsesc nici azi ipoteze care derivă structura aptitudinilor exclusiv din jocul localizaţiei genelor şi cromozomilor sau încriminează factori exclusiv educativi pentru geneza şi evoluţia tuturor aptitudinilor. Factorul ereditar este în orice caz ţinut în evidenţă de către toţi psihologii de mare renume [1]. Ca atare, aptitudinile se consideră ca expresii condensate ale variabilităţii umane.

Opinăm pentru ideea că nu putem considera aptitudinile intelectuale în afara circuitelor educative de întreţinere şi perfecţionare, în afară de acţiunea formativă a activităţii, fapt argumentat de o serie de psihologi contemporani [2].

Aptitudinile justifică randamentul înalt; ele se manifestă prin constanţă relativă şi adeseori prin precocitate în apariţie.

Există diferenţe între aptitudinile şi abilităţile gîndirii şi cele ale învăţării, ambele categorii fiind încadrabile în speciile aptitudinilor intelectului. Diferenţele la care ne-am referit se pun în evidenţă în faptul uşor observabil că există elevi foarte inteligenţi (care dispun de aptitudini ale gîndirii), dar care nu ştiu şi nu pot învăţa, deoarece nu dispun de aptitudini ale învăţării. Aceste din urmă tipuri de aptitudini sînt la rîndul lor foarte mult influenţate de caracteristicile calitative ale învăţării, dar şi de o serie de factori specifici intelectului în genere. Fără îndoială, aptitudinile gîndirii şi cele ale învăţării se intercorelează, adesea substituindu-se, din cauză că servesc aceloraşi cerinţe de operare şi adaptare la situaţii complexe, prin metode şi mijloace mentale elaborate (mijlocite). Din aceste motive, adeseori aptitudinile gîndirii şi ale învăţării se studiază nediferenţiat.

Aptitudinile intelectului apar într-o mai mare varietate, ce se exprimă prin niveluri elevate de performanţe pe domeniile foarte diverse pe care este mereu antrenată gîndirea. Procesul analizei structurale a acestor feluri de aptitudini a avut o îndelungată evoluţie. S-a conturat pe acest plan ideea că se poate vorbi de o inteligenţă concretă, teoretică-abstractă şi socială, fiecare din aceste specii ale inteligenţei avînd la bază alte tipuri de aptitudini ale intelectului. Treptat, terminologia pe acest plan a devenit mai dezvoltată. Azi se vorbeşte de inteligenţă con-

[1] H. Piéron, *Les aptitudes, Traité de Psychologie appliquée*, tome I, Paris, P.U.F., 1960, p. 31—76.

[2] S. L. Rubinstein, *Problema aptitudinilor şi problemele teoretice ale psihologiei*, „Analele Româno-Sovietice", seria pedagogie-psihologie, nr. 2/1961.

cretă-intuitivă, teoretică-abstractă și creatoare[3], inteligență tehnică[4], mecanică, socială, practică, evaluativă, probabilistă[5] etc.

Desigur, pe plan social, dezvoltarea aptitudinilor este alimentată de procesul social de diviziune a muncii, ceea ce explică extraordinara complexitate a acestora. În timp ce modelul uman se dezvoltă continuu, fiind practic nelimitat, aptitudinile intelectuale ale unui individ sînt limitate, structurate și au curbe de evoluție particulare, în care se manifestă armonizări cu alte însușiri ale personalității.

Printre aptitudinile învățării se grupează fie acele aspecte de facilitare a învățării ce se pot depista în momentele sau etapele memorării ca : *fixarea, păstrarea, recunoașterea* și *reproducerea* de materiale concrete, de simboluri, de note muzicale, de cifre, de culori etc., fie caracteristici facilizatoare ale actului de învățare în general[6], fie caracteristici de învățare facilă în domeniul aritmeticii[7] (operării cu cifre), gramaticii[8] (operării cu scheme sau algoritmi de recunoaștere a categoriilor gramaticale în structuri verbale complexe), științelor naturii[9] (clasificării de specii și genuri), geometriei[10] (operării cu figuri geometrice) etc.

Ni se pare oportună, pentru analiza noastră, oprirea, pentru o discuție de sinteză, la problemele structurii intelectului după J. P. Guilford[11]. Acest autor prezintă un model geometric al intelectului, în care compartimentează în celule diferite tipuri de factori sau aptitudini ale intelectului *. J. P. Guilford a ajuns la evidențierea a aproximativ 120 factori sau aptitudini ale intelectului. În același sens, J. W. French[12] ajunsese în 1951 la evidențierea doar a 60 aptitudini. Multe dintre acestea figurează și în modelul lui Guilford. Modelul acestuia din urmă s-a elaborat prin extragerea sintetică a factorilor sau aptitudinilor din numeroasele lucrări scrise de autorii care au sondat caracteristicile aptitudinilor intelectuale.

Structura intelectului — după J. P. Guilford — are trei dimensiuni : o dimensiune privește *operațiile* (latura operativă), o a doua se referă la *conținuturile* (direcțiile acestora), iar a treia dimensiune se referă la *produse* (caracteristicile lor performaționale). Pentru operații au fost apreciate ca semnificative : *evaluările, operațiile convergente,* cele *divergente, memoria* și *cogniția.* Dimensiunile de conținut se referă în model la planurile : *figural, simbolic, semantic* și *acțional* (sau comportamental).

Pentru produs, modelul lui J. P. Guilford cuprinde nivelurile *unităților,* al *claselor, relațiilor, sistemelor, transformărilor* și *implicațiilor.*

---

[3] Al. Roșca, *Gîndirea,* în red. Al. Roșca, *Psihologie generală,* Ed. didactică și pedagogică, 1966, p. 254—276.

[4] T. V. Kudreavțev, I. S. Iakimanskaia, *K probleme izuceniia tehniceskih sposobnostei,* „Voprosî Psihologhii" 4/1964.

[5] P. Yost, A. Siegel, J. Andrews, *Nonverbal probability judgements by young children,* „Chils Developm.", nr. 4/1962, vol. 33, p. 769—780.

[6] I. A. Samarin, *Problemele aptitudinilor generale și speciale pentru învățătură,* „Analele Româno-Sovietice", seria pedagogie-psihologie", nr. 4/1960. Aceeași problemă în: A. G. Kovalev și V. N. Measișcev, *Aptitudinile. Particularitățile psihice ale omului,* vol. II, Ed. didactică și pedagogică, București, 1963.

[7] P. Constantinescu-Stoleru, T. Crețu și M. Zlate *Probleme privind dezvoltarea gîndirii elevilor în procesul de învățămînt,* „Analele Universității București", seria științe sociale, filozofie, 1965 ; v. și B. Zörgö, *Utilizarea metodelor obiectuale în dezvoltarea gîndirii matematice la școlarul mic,* „Revista de psihologie", nr. 3/1964.

[8] A. Tucicov-Bogdan și P. Constantinescu-Stoleru *Rolul definiției și al regulii gramaticale în generalizarea conștientă a fenomenului gramatical la elevi,* „Revista de pedagogie" nr. 2/1962.

[9] M. Zlate, *Probleme psihologice ale formării noțiunilor de specie și gen la științele naturii,* „Revista de psihologie", nr. 4/1964.

[10] E. Fischbein, *Conceptele figurale,* Ed. Acad. R.P.R., București, 1963.

[11] J. P. Guilford, *The Nature of Human Intelligence,* McGraw-Hill Book Company, New York, St. Louis, San Francisco, London, Sidney, 1967.

* Este necesar să subliniem faptul că specialiștii în analiza factorială consideră „factorii" ca entități reprezentative pentru aptitudini.

[12] J. W. French, *The description of aptitude and achievement tests in terms of relativ factors,* „Psychometr. Monogr." nr. 5/1951.

Din cele 120 aptitudini cuprinse în modelul ce apare în fig. 1, J. P. Guilford consideră că 81 sînt unice. Acestea ocupă 77 celule ale modelului. Diferența de număr trebuie atribuită, după autor, faptului că în unele celule nu au fost depistați factorii corespunzători, deși în alte celule există o pluralitate de factori.

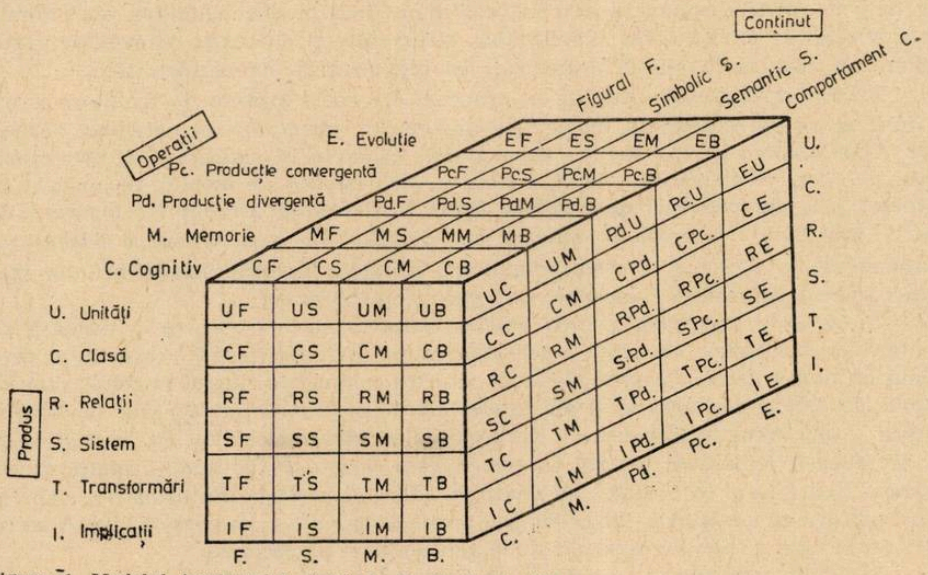


Figura 1. Modelul intelectului după J. P. Guilford (63)

E = evaluațiuni
C = producție convergentă
D = producție divergentă
M = memorie
E = cogniție

F = figural
S = simbolic
H = semantic
B = acțional
U = unități

C = clase
R = relații
S = sisteme
T = transformări
I = implicații

Matricea factorilor (aptitudinilor) ce privesc *operarea cu conținuturi* (factori cognitivi), notați cu simbolul (C), cuprinde celule ce se află repartizate în model conform tabelului nr. 1.

TABELUL Nr. 1

Figural	(F)	Simbolic	(S)	Semantic	(M)	Acțional	(B)	PROD
CFU-V	N	CSU-V	S	CMU	N	CBU	2	U
CFU-A	1	CSU-A	2					
CPC	3	CSC	2	CMC	S	CBC	1	C
CFR	S	CSR	S	CMR	S	CBR	1	R
CFS-V CFS-K CFS-A	N S	CSS	S	CMR	N	CBS	1	S
CFT	N	CST	1	CMT	S	CBT	1	T
CFI	S	CSI	S	CMI	S	CBI	1	I

Nu au fost trecute în tabel valorile cifrice ale corelațiilor. Aptitudinile figurale, simbolice, semantice sau acționale pot să se exprime dominant vizual (V), auditiv (A) sau kinestezic (K). Semnul (S) este dat în tabel atunci cînd e vorba de mai multi factori, iar semnul (N) reprezintă prezența unui factor numeric. „U" = unități, „C" = clase, „R" = relații, „S" = sisteme, „T" = transformări, „I" = implicații.

Pentru *aptitudinile memoriei*, J. P. Guilford prezintă matricea de mai jos (tabelul nr. 2). Menţionăm că acest tabel se referă la aptitudinile învăţării [13].

TABELUL Nr. 2

Factorii (aptitudinile) memoriei (învăţării)

Figural	(F)	Simbolic	(S)	Semantic	(M)	Acţional	(B)	PRODUCT
MFU	S	MSU	1	MMU	2	MBU	0	U
MFC	0	MSC	1	MMC	1	MBC	0	C
MFR	0	MSR	1	MMR	1	MBR	0	R
MFS-V MFS-A	3 2	MSS	1	MMS	2	MBS	0	S
MFT	0	MST	1	MMT	1	MBT	0	T
MFI	0	MSI	S	MMI	1	MBI	0	I

În esenţă, memoria poate opera cu mai multă eficienţă pe planul figural (F), la nivelul unităţilor (U), al claselor (C), al relaţiilor (R), transformărilor (T), sau al implicaţiilor (I). Pentru planul simbolic (S) memoria poate acţiona la fel (pe planurile (U), (C), (R), (S), (T), (I)). La fel se petrec lucrurile la planurile semantic (M) şi acţional (B). Poziţiile combinaţiilor în matrice permit să se caracterizeze structura aptitudinilor ce se află plasate într-o celulă oarecare a modelului.

Factorii *producţiei divergente* sînt consideraţi de J. P. Guilford ca specifici pentru fluenţă, flexibilitate, creativitate şi originalitate. Asupra caracteristicilor acestora vom reveni. În modelul lui Guilford aceste tipuri de aptitudini ale intelectului notate cu (D) sînt concentrate în tabelul nr. 3 [14].

TABELUL Nr. 3

Aptitudini ale producţiei divergente

Figural	(F)	Simbolic	(S)	Semantic	(M)	Acţional	(B)	PROD.
DFU	2	DSU	N	DMU	N	DBU	0	U
DFC	1	SSC	S	DMC	N	DBC	0	C
DFR	0	DSR	S	DMR	S	DBR	0	R
DFS	2	DSS	S	DMS	S	DBS	0	S
DFT	S	DST	0	DMT	N	DBT	0	T
DFI	S	DSI	2	DMI	S	DBI	0	I

Aptitudinile *producţiei convergente* sînt reunite în tabelele lui Guilford ca aptitudini productive, potenţiale, evidente în activitatea inginerilor, arhitecţilor etc., în operarea cu elemente lineare, geometrice etc. E vorba de 24 aptitudini grupate într-o matrice asemănătoare cu cele de mai sus [15].

[13] J. P. Guilford, *Op. cit.*, p. 114.
[14] v. J. P. Guilford, *Op. cit.*, p. 139.
[15] *Ibidem*, p. 171.

În fine, *aptitudinile de evaluare* se referă la domeniile foarte variate în care se fac evaluări (estetice, etice etc.). Interesează criteriile de evaluare, caracteristicile predicative puse în evidență prin probe psihologice ce pot fi încadrate în diferitele celule ale matricei aptitudinilor de evaluare, matrice ce are 24 celule [16].

Modelul intelectului, elaborat de J. P. Guilford, este subordonat ideii de *sinteză acceptabilă* pentru clasificarea, sau cel puțin pentru reunirea multiplelor tipuri de aptitudini ale intelectului (gîndire și învățare) și creează o oarecare satisfacție. Este bine știut că știința începe acolo unde faptele sau caracteristicile unor fenomene pot fi analizate, din punctul de vedere al lui „cît" și „în ce fel" se exprimă.

Firește, modelul probabil al intelectului va mai suferi modificări și corecții. Fenomenul este, precum se știe, valabil pentru toate modelele elaborate, ca produse de sinteză. Ne-am permite să amintim faptul că, printre altele, modelul atomului a suferit cel puțin șase modificări substanțiale de la prima sa versiune.

Aptitudinile intelectului apar în studiile de psihologie modernă ca fiind modele morfologice, organizate în structuri și substructuri operative, ceea ce creează aspecte denivelate specifice pentru fiecare subiect uman.

Desigur, din punct de vedere statistic, aptitudinile se manifestă în toate performanțele peste medie și mai ales în cele foarte elevate. Datorită acestui fapt au putut fi făcute calcule de corelație și s-au elaborat modelele factoriale ale aptitudinilor.

Există adeseori tendința de a se lărgi prea mult aria de aspecte ce se pot reuni în cadrul conceptului de aptitudine. Există desigur și tendințe contrarii. Problema nu este lipsită de dificultăți. Ni s-au pus cu pregnanță aceste dificultăți de delimitare a ceea ce reprezintă aptitudinile într-o serie de experimente privind caracteristici ale gîndirii aritmetice, aptitudinile ei în perioada micii școlarități. Descriem în acest sens aspectele mai semnificative desprinse din unele studii efectuate pe planul operativității intelectului. Într-o primă serie de experimente am dorit să probăm caracteristicile însușirii unor reguli aritmetice (algoritmi aritmetici), prin utilizarea lor în exerciții multiple date la intervale de timp egale (după explicarea detaliată prin cîteva modele ale regulii). S-a lucrat cu elevi de clasele a II-a, a III-a, a IV-a. Rezultatele tuturor etapelor de exerciții [17] au fost supuse unor calcule. Fiind vorba de sisteme complexe de activități cu tendința de a se organiza, s-a calculat entropia fiecărui experiment la elevii celor trei clase.

TABELUL Nr. 4

Etapele experimentale	$\sum_{k=1}^{n} pk \log pk$ (log bază 2) valoarea H			Modificările entropiei (H) de la cl. II-IV
	H clasa a II-a	clasa a III-a	clasa a IV-a	
1	1,6364	1,9516	1,6330	- 0.0034
2	1,9119	0,7197	1,7476	— 0,1643
3	1,7172	1,0933	0,6262	— 1,0210
Total	+ 0,0308	— 0,8583	— 1,0068	

În genere, scăderea entropiei are semnificația creșterii gradului de organizare a sistemului considerat (creșterea cantității de informație). Fluctuațiile în modificarea entropiei arată că acest proces nu are loc în mod linear (vezi rezultatele

[16] *Ibidem*, p. 186.

[17] U. Șchiopu, *Dezvoltarea operativității gîndirii copilului de la 7 la 11 ani*, Ed. științifică, 1966, p. 98—100.

de la primul la al treilea experiment la toate clasele). Putem presupune că modificările entropiei de la clasele a II-a la a IV-a în fiecare etapă experimentală (vezi coloana ultimă a tabelului) pun în evidență creșterea „plasticității gîndirii", factori de plasticitate. În acest caz putem presupune că această aptitudine s-a dezvoltat sub influențele sumate ale învățării. Alte experimente cu alte reguli aritmetice au confirmat același mod de evoluție a entropiei aplicării de reguli aritmetice în exerciții, aceeași evoluție a factorilor de plasticitate.

Am vrea să subliniem faptul că rezultatele de mai sus se pot interpreta în două feluri. Sau că e vorba de anumite aptitudini bazale plastice, evidente la unii elevi mai mult, la alții mai puțin, pe care se supraetajează aptitudini elaborate (învățate), pînă la acelea implicate în structurarea de algoritmi (adică de reguli mintale de lucru cu arie determinată), sau că e vorba de o aptitudine (factorul N) care devine mai plastică sub influența activității intelectuale în care se află antrenată. Înainte de a opina pentru una din cele două alternative, am dori să facem cîteva sublinieri ce derivă și din alte experimente.

La nivelul claselor studiate există în ansamblu variații dramatice ale entropiei. La nivelul clasei a III-a, fenomenul se datorează, după părerea noastră, nu atît unei fragilizări sau unui exces de plasticitate, cît concurenței relativ dramatice între modalități mai simple și mai elevate (concomitente și coexistente) de operare în domeniul aritmeticii, fenomen semnalat de noi în lucrarea citată.

Pe planul sondării mai complexe a aptitudinii de a opera cu structuri complexe aritmetice au apărut însă și alte fenomene.

La un alt experiment s-au dat spre rezolvare elevilor de clasa a III-a și a IV-a 12 probleme, printre care se aflau două tipuri (A și B), a căror modalitate de rezolvare fusese învățată înainte de experiment. Tipul A și tipul B de probleme figurau în seria celor 12 probleme de cîte 3 ori fiecare, însă încorporate în date ale problemelor foarte diferite ca imagistică de datele problemelor model, pe care s-a efectuat învățarea modului de rezolvare. Celelalte 6 probleme erau constituite cu date imagistice asemănătoare cu acele ale problemelor prin care s-au însușit modalitățile de rezolvare ale problemelor din tipul A și B. În felul acesta se proba alternarea modalităților de rezolvare prin elemente situaționale.

Rezultatele au pus în evidență, cu pregnanță, dificultăți mari la nivelul clasei a III-a și rezultate relativ puțin bune, la elevii clasei a IV-a, în ceea ce privește identificarea clară a schemelor de rezolvare a celor 12 probleme.

Apropiind cele două tipuri de experimente descrise, putem presupune că factorii de plasticitate funcționează ontogenetic întîi, mai facil pe planul operării cu reguli aritmetice decît pe planul operării cu sisteme complexe ce trebuie abstrase dintr-un material eterogen imagistic — cum este cazul în care, pentru același tip de problemă, există situații imagistice variate sau cazul în care aproximativ aceleași feluri de situații imagistice (problemele cu vehicule) presupun scheme de rezolvare difterite.

Se pune problema cum funcționează factorii de plasticitate în situațiile de transformare a unui sistem complex (chiar imagistic) într-un sistem simplificat ?

Evocăm în această ordine de idei un alt experiment. S-a cerut elevilor din clasele a II-a, a III-a și a IV-a să transforme diferite tipuri de probleme (relativ simple) în exerciții [18]. Această sarcină s-a dovedit a fi și ea foarte dificilă, chiar pentru elevii clasei a IV-a. După cîțiva ani, am repetat această probă, obținînd

[18] U. Șchiopu, *Dezvoltarea operativității gîndirii copilului de la 7—11 ani*, Ed. științifică, 1966, p. 177.

rezultate asemănătoare. Cîteva exerciţii de consolidare a modalităţilor de transformare au distanţat însă sensibil performanţele bune ale elevilor din clasa a IV-a de acele ale elevilor din clasele a II-a şi a III-a. Ca atare, se degajă ideea că: sau există mai mulţi factori, fiecare avînd un regim de evoluţie specific, sau există aptitudini plastice privind domeniul operării cu numerele, care, antrenate în structuri operative de tipuri foarte diverse, exprimă o diversitate a factorilor de plasticitate. Opinăm spre această din urmă ipoteză. Specificăm faptul că algoritmii sau regulile (schemele, sistemele de transformări etc.) din domeniul aritmeticii — şi din alte domenii — nu sînt aptitudini, ci instrumente mentale dobîndite (prin aptitudinile plastice numerice) şi constituie instrumentarul de lucru al aptitudinilor, exprimarea lor. Faptul că algoritmii se structurează inegal în actul învăţării la subiecţii umani supuşi aceloraşi influenţe de instruire arată că există o mai eficientă structurare a lor în domenii favorizate de condiţiile interne (aptitudinile plastice), structurare ce se supune în astfel de cazuri unei încorporări ce măreşte mobilitatea şi plasticitatea activităţii intelectuale în domeniul respectiv. Datorită acestui fapt, şi numai acestuia, este deschisă perspectiva diagnosticării aptitudinilor plastice matematice sau din alte domenii, prin modul în care se însuşesc algoritmii domeniului. Pe planul discuţiei noastre s-au degajat o serie de factori de plasticitate. Experimentele lucrării pe care le-am evocat ne-au permis să degajăm unele aspecte ale acestor factori. În experimentele de aplicare a unui algoritm în exerciţii diverse s-a manifestat, credem, flexibilitatea.

Flexibilitatea este numai unul din factorii de plasticitate. Lipsa acestui factor, rigiditatea pregnantă reprezintă un însemn de uşoară debilitate mentală. J. Piaget se referă la *mobilitate* ca la o aptitudine asemănătoare cu aceea de plasticitate, dar şi de flexibilitate. J. Piaget[19] consideră că *reversibilitatea* este, de asemenea, o formă de plasticitate, idee reţinută şi de unii psihologi români (Al. Roşca). Noi opinăm pentru ipoteza că în al treilea experiment pe care l-am evocat (experiment de transformare a datelor unor probleme în exerciţii) au fost antrenaţi intensiv factori de plasticitate (reversibilitate).

În cazurile experimentelor în care se solicită recunoaşterea schemelor de rezolvare în urma identificării de tipuri de probleme cu structuri imagistice diverse, credem că erau antrenaţi mai ales factorii de fluiditate, care şi ei sînt consideraţi de mulţi autori (Guilford, French) ca factori de plasticitate.

Factorii de fluiditate se referă la capacitatea de convertire facilă a situaţiilor de rezolvat în situaţii rezolvabile, prin sesizarea rapidă a ceea ce se aseamănă în contexte relativ diferite şi a ceea ce se deosebeşte în contexte foarte asemănătoare. După unii autori străini, fluiditatea este solicitată într-o oarecare măsură în orice fel de problemă, chiar în toate solicitările intelectului.

În literatura de specialitate se consideră că lipsa de fluiditate se exprimă prin fixitate, care poate să fie: a) funcţională, b) prin inducţie de atitudini, c) pe baza unor deprinderi foarte automatizate. Noi considerăm că fixitatea exprimă în largă măsură o nedezvoltare generală a factorilor de plasticitate. Ea se manifestă în performanţele sub medie, pe plan statistic.

a) Fixitatea funcţională se manifestă atunci cînd un obiect sau o problemă, fiind utilizată integrată într-o situaţie ce are o anumită structură, este dificil să fie utilizată în alta, pentru o nouă funcţiune. Am crede că în acest caz apare mai ales o nedezvoltare a flexibilităţii.

[19] J. Piaget, *La psychologie de l'intelligence*, Armand Colin, 1968, p. 129—166.

b) Fixitatea prin inducție artificială a unei aptitudini se manifestă ca dificultate de a aborda o soluție nouă, chiar mai ușoară. În experimentul în care am cerut școlarilor din clasele a II-a, a III-a și a IV-a să transforme diferite tipuri de probleme în exerciții s-au manifestat forme de fixitate legate de reversibilitate nedezvoltată. În acest caz, se manifestă posibilități reduse ale intelectului de a se desprinde de contextul analitic (de rezolvare pas cu pas) inclus în probleme. Dorim, prin afirmația de mai sus, să subliniem faptul că factorii de reversibilitate și de flexibilitate nu se acoperă și că există o lipsă de plasticitate ce se prezintă ca expresie a faptului că, pentru cel ce gîndește, materialul de gîndit poate să rămînă netransparent, deoarece analiza se oprește la detalii și la caracteristicile lor și nu la semnificațiile în care poate fi convertit.

Cu privire la fixitatea *din cauza unor habitudini foarte automatizate*, apar alte probleme. Fixitatea de acest tip este mai ușor de determinat. Aceasta se manifestă ca o capacitate redusă de a structura altfel planul de abordare a unei situații-problemă, din cauză că habitudini foarte consolidate nu permit această restructurare.

Am opina pentru ideea că nedezvoltarea fluidității poate să se manifeste în toate cazurile analizate mai sus și sub toate formele descrise. Al. Roșca consideră inerția (fixitatea) și flexibilitatea ca fiind dependente de tipul de A.N.S. (temperament)[20], deci ca particularități primare ale intelectului, modelate ulterior prin condiții de solicitare. Al. Roșca a pus în evidență forme de fixitate la subiecții de diferite vîrste (inclusiv la adulți) în operarea cu grupe neomogene de obiecte[21].

Revenind la factorii de fluiditate, reținem și noi împărțirea făcută de diferiți autori în factori de fluiditate verbală și de fluiditate ideațională. Se consideră în genere că factorii de fluiditate sînt responsabili pentru organizarea unității produsului mental. De asemenea, fluiditatea este activă în producerea de corelații (asociații controlate, inserții de asociații de comparație, de analiză etc.). Fluiditatea se exprimă, de asemenea, în organizarea sau producerea de sisteme (experimentele de permutație ale lui J. Piaget), fapt ce duce la claritate și coerență a actului de gîndire.

Tot prin intermediul operațiilor aritmetice ni s-au evidențiat și alte aspecte ale aptitudinilor intelectului. După rezolvarea unei probleme aritmetice, s-a cerut elevilor (cl. a II-a a III-a, a IV-a) să compună probleme asemănătoare.

Există o foarte largă varietate de creații — de la aproape comica situație ce a apărut în lucrările unor copii de clasa a III-a, care relatau că : „Alte două trenuri au plecat din..." creația relevîndu-se ca o analogie construită prin mijloace foarte rudimentare, în acest caz, și pînă la construirea unor probleme ultracomplicate, cu structură imagistică foarte diferită de a problemei model, dar cu aceeași schemă.

În cazul acestor tipuri de experimente, în afară de factorii de plasticitate, s-au manifestat pregnant factori de *creativitate*. Termenul *creativitate* pare că a fost utilizat pentru prima dată de Guilford[22], în cuvîntul inaugural rostit cu ocazia alegerii sale ca președinte al Asociației psihologilor americani, și reluat într-o foarte cunoscută lucrare ce a apărut în 1952[23]. De altfel, problema creativității preocupă spirite foarte diverse și numeroase din lumea contemporană. Se cunosc în acest sens lucrările lui J. P. Sartre, curentul „breimstorming" inițiat de A. F. Osborne, faptul că la ora actuală funcționează institute ce au în atenție actul de gîn-

[20] Al. Roșca, *Gîndirea*, în red. Al. Roșca, *Psihologia generală*, Ed. didactică și pedagogică, 1966, p. 262.
[21] *Ibidem*, p. 264.
[22] J Guilford, *When not to factor analyse*, „Psychol. Bull., 49/1952.
[23] Al. Roșca, *lucrarea citată*, p. 273.

dire creatoare, antrenarea acesteia în vederea stimulării practicii economico-sociale şi a aplicării eficiente şi diverse a descoperirilor ştiinţifice. Savantul român H. Coandă este un reprezentant şi militant al acestor tipuri de institute.

Problema creativităţii a fost abordată şi în literatura română de specialitate. Dată fiind complexitatea acestei aptitudini, există la ora actuală o oarecare neconcordanţă în ceea ce priveşte notele specifice ale creativităţii. Creativitatea apare ca funcţionalitate, imaginaţie şi chiar inspiraţie la unii autori. La alţii, cum este Al. Roşca [24], se pledează pentru considerarea flexibilităţii drept trăsătură de bază a creativităţii. Autorul citat decupează critic studii şi cercetări din literatura de specialitate şi prezintă experimente şi observaţii interesante. Noi credem că există o impregnare a creativităţii cu factori de plasticitate, dar că nu putem reduce creativitatea la aceştia.

Toate acestea arată că problema aptitudinilor intelectuale ne introduce în studii de context foarte complexe. Fără operarea cu un model complex al intelectului şi fără ţinerea în evidenţă a unui foarte bogat material colectat în cadrul psihologiei aplicate şi al teoriei psihologice nu se poate face o apropiere competentă de problema foarte vastă a aptitudinilor intelectului. Este timpul să se părăsească optica simplistă asociaţionistă în abordarea acestei probleme, discuţiile sterile legate de fondul de definiţii şi generalităţi, ignorîndu-se ceea ce pun în evidenţă nenumăratele experimente ce au în atenţie diferite aspecte şi caracteristici ale actelor de ideaţie.

Este o naivitate să se caute aptitudini altundeva decît în activitatea de gîndire, în rezolvarea de probleme, în produsele activităţii de gîndire, acestea fiind formele concrete de manifestare a aptitudinilor intelectuale. Activitatea este terenul de încărcare, să zicem „tehnică", a aptitudinilor intelectuale cu algoritmi (instrumente de lucru), care, integrîndu-se în programul de lucru al aptitudinii respective, măresc operativitatea ei. Activitatea creează şi fondul de informaţie şi de funcţionalităţi ce permite potenţări noi ale aptitudinilor, constituind baza energizatoare a fondului de aptitudini, sau cel puţin condiţia lărgirii sale. În aceste condiţii, testele de inteligenţă generală trebuie investite cu noi subtilităţi. Se cere un efort de aprofundare a criteriilor încorporate în *psihodiagnoza aptitudinilor intelectului, pe care noi le considerăm în concluzie expresii ale variabilităţii psihice şi nu biologice.* Pentru această ipoteză pledează toate valorile ontogenetice în creştere sub influenţa exerciţiilor (a algoritmilor şi a operativităţii gîndirii).

Abordarea practică a aptitudinilor intelectului şi a aptitudinilor intelectuale în şcoală cere foarte multă competenţă şi foarte multă muncă de cercetare, şcoli în care să se asigure condiţii pentru efectuarea de cercetări complexe şi multifazice, spre a se anula spiritul de improvizaţie, prezent pe alocurea, superficialitatea şi, fără doar şi poate, falimentări şi discreditări ale mijloacelor de cercetare psihologică în domeniile aptitudinilor gîndirii şi învăţării.

Aptitudinile intelectului, întreţinute şi stimulate de ansamblul cerinţelor vieţii sociale, de procesele intensive de diviziune socială a muncii şi activităţii umane, de vehiculare foarte intensă a numeroase cantităţi de inteligenţă şi aptitudini condensate în obiectele uzuale şi în dimensiunile vieţii moderne, se dezvoltă de timpuriu. În special gîndirea tehnică are condiţii prielnice de dezvoltare sub influenţa revoluţiei tehnico-ştiinţifice.

[24] Al. Roşca, *Ibidem.*

НАКЛОННОСТИ И СПОСОБНОСТИ ИНТЕЛЛЕКТА И ОБУЧЕНИЯ

(Резюме)

В статье упоминаются значительные очерки касающиеся структуры (модели) интеллекта из современной психологии, намечаются органичения между целью способностей и наклонностей интеллекта и обучения.

Подчеркивается тот факт, что в литературе по специальности употребляется многочисленная терминология, придающая мышлению определенные функции (конкретное мышление, техническое мышление, социально-теоретическое и т. д.) представляя фактически преобладающие способности отдельных структур интеллекта.

Представляя модель интеллекта разработанную Ж. П. Гильфордом, автор подчеркивает необходимость действовать с оперативной синтетической моделью мышления, чтобы опередить эмпирическую, хаотическую точку зрения, касающуюся характеристик и способностей интеллекта, Анализируя результаты отдельных экспериментов, проведенных в школе, автор подчеркивает их значение для психодиагноза различных способностей (аспектов) различного мышления.

APTITUDES ET HABILETÉS DE L'INTELLECT ET DE L'ÉTUDE

(Résumé)

L'ouvrage évoque les études d'une certaine valeur concernant la structure (le modèle) de l'intellect, de la psychologie contemporaine, en tracant des lignes de démarcation opérationiste entre la finalité des aptitudes et les habiletés de l'intellect et celles de l'étude.

On souligne le fait que dans la littérature de spécialité circulent de nombreuses expressions qui confèrent à la pensée certaines fonctionnalités (pensée concrète, technique, théorique, sociale etc.) ; celles-ci représentent des aptitudes contourées, dominantes de quelques structures de l'intellect.

En présentant le modèle de l'intellect élaboré par J. P. Guilford, l'auteur insiste sur la nécessité d'opérer avec un modèle synthétique opératif de la pensée, pour dépasser la vision empirique, relativement chaotique, concernant les caractéristiques et les aptitudes de l'intellect. Par l'analyse des résultats de quelques experiments élaborés à l'école, on met en évidence leur valeur psychodiagnostique, pour diverses aptitudes (aspects) de la pensée divergente.

APTITUDE AND ABILITIES OF INTELLECT AND LEARNING

(Abstract)

In the paper the most significant studies regarding the pattern of the intellect in the contemporary psychology are revealed, limitating operationally the aim of intellectual aptitudes and abilities and those of learning.

There is also stressed the fact that in the professional publication a lot of notions referring to the function of thought (concrete, tehnical, theoretical, social thinking), those representing in fact precise, dominant aptitudes of intellectual structures.

Showing the intellectual pattern issued by J. P. Guilford, the author insists on the necessity of operating on a synthetic model of thought in order to pass over the empirical chaotic view on the characteristics and aptitudes of the intellect.

Analysing the results of certain experiments made in school, the author reveals their psychodiagnostical value for certain aptitudes (aspects) of the diverging thinking.

VALORI EDUCATIVE ALE PROCESULUI DE ÎNVĂŢĂMÎNT

LUMINIŢA GHIVIRIGĂ
şef de sector
la Institutul de ştiinţe pedagogice

Între planul ideal al scopurilor şi deziderateloreducative şi înfăptuirea lor în practica educaţională drumul nu este întotdeauna nici scurt, nici fără obstacole sau ocolişuri. Aşa se explică de ce idei, cerinţe, principii unanim acceptate depăşesc uneori într-un ritm mai lent domeniul teoriei pedagogice, pentru a se încorpora în viaţa şcolii. Este ceea ce considerăm că se petrece în problema realizării învăţămîntului formativ.

Impus ca o exigenţă fundamentală, de strictă actualitate, prin însuşi mersul înainte al societăţii noastre, acest caracter al procesului instructiv-educativ a dobîndit numai în parte confirmare, prin ceea ce s-a împlinit pînă acum în activitatea şcolii. Se întîlnesc destule cadre didactice care mai plătesc tribut uneia din cele două poziţii numai aparent opuse, înrudite în fond prin consecinţele lor directe: profesorul — preocupat exclusiv de a instrui, de a transmite cunoştinţe din disciplina sa, lăsînd sarcinile educative în seama dirigintelui, a activităţii în afară de clasă, a influenţelor organizaţiilor de copii şi tineret, a familiei — şi cel care „introduce" în lecţie elemente considerate cu efect educativ, ca un adaos, ca un surplus.

Cît despre consecinţe, considerăm că cele mai importante se pot aprecia a viza atitudinea elevilor faţă de muncă, stilul muncii intelectuale şi viaţa afectivă. Ne referim la faptul că absolvenţii liceelor, dacă satisfac în genere cerinţele sociale actuale privind volumul şi calitatea cunoştinţelor însuşite în şcoală, se prezintă mai puţin mulţumitor în ceea ce priveşte unele însuşiri necesare în activitatea lor ulterioară (spirit de organizare, perseverenţă, gîndire creatoare, iniţiativă, dragoste de muncă etc.). Se remarcă, de asemenea, că afectivitatea — orientarea, amploarea şi profunzimea sentimentelor — marchează adesea la tineretul nostru stadii de dezvoltare inferioare orizontului cultural dobîndit de ei.

Desigur, cauzele unei atari stări de lucruri nu pot fi reduse la un singur aspect al educaţiei, oricît de semnificativ ar fi acesta pentru formarea personalităţii elevului. Este totuşi posibil să fie scoase în evidenţă unele contribuţii specifice ale procesului de învăţămînt, atît în sens pozitiv, cît şi ca limite ce pot fi depăşite pentru sporirea efectelor educative ale acestui proces.

I. Restructurări succesive în programe şi manuale au atenuat fenomenul supraîncărcării, fără însă a-l înlătura total. Surplusul de date, persistent încă la

unele clase și obiecte de învățămînt, se repercutează negativ nu numai asupra volumului și calității informației însușite de elevi. Consecințele de ordin educativ larg sînt și mai puternic resimțite. Ne referim la acele lecții „saturate" cu material nou, parcurs în ritm alert de profesor, în expuneri transformate adesea în dictare și recepționate „din zbor" de elevii preocupați nu atît să înțeleagă, cît să consemneze în scris integral — deci neselectiv — fraze, cuvinte, multe cuvinte, unele din ele al căror sens rămîne să-l sesizeze ulterior. Nu poate fi vorba în asemenea condiții nici de vibrare afectivă, gîndire creatoare, spirit critic și nici de dialogul profesor-elev.

Criteriile selecției și sistematizării cunoștințelor în programele școlare, unanim acceptate și în mare măsură respectate, ar trebui să asigure un conținut judicios distribuit pe obiecte și pe clase. Fără a relua discuții asupra acestor criterii, vom aprecia, din punctul de vedere al contribuției la realizarea învățămîntului formativ, unele cerințe, după părerea noastră insuficient luate în seamă, și în elaborarea programelor și în activitatea directă a cadrelor didactice.

1. Analizînd ceea ce am putea numi *densitatea datelor noi* — în desfășurarea procesului de învățămînt și pe orizontală — se poate surprinde o anumită deficiență a dozării, care determină ritmuri inegale în însușirea de către elevi a materialului. Avem în vedere nu atît repartizarea acestuia pe ani de studiu, fiind greu să se treacă de la o clasă la alta părți relativ mici din capitole sau teme, pentru realizarea unui echilibru total, fără a contraveni logicii interne a disciplinei, structurării ei. Ne referim însă în special la ritmicitatea plasării datelor noi în volumul care trebuie parcurs la un obiect, într-o clasă, astfel încît să se obțină răgazul necesar consolidărilor, sintezelor și, mai ales, muncii independente a elevilor. Inexistența acestui răgaz își are doar parțial cauza în prevederile programei și mai adesea în deficiențe de ordin organizatoric și metodic, putînd fi sugerate unele soluții ca : valorificarea integrală a numărului de ore, cu atenție specială la începutul și la sfîrșitul trimestrelor, cînd timpul este uneori irosit (orare provizorii incomplete, activități administrative de bilanț etc.). Printr-un asemenea dozaj ar trebui să se realizeze nu numai timpul corespunzător pentru predare, dar și posibilitatea de a se face fixări, repetiții parțiale, curente și finale.

Există însă obiecte de învățămînt și clase la care chiar cea mai economică folosire a orelor de clasă nu asigură — din cauza bogăției informației — ritmul normal predării și însușirii cunoștințelor. Cum această situație apare mai frecvent la clasele mari, o modalitate de ieșire din impas este sporirea contribuției independente a elevilor în parcurgerea noului material. Este ceea ce am urmărit și verificat cu bune rezultate la cîteva clase a XII-a de la Liceul „Ion Neculce", în cadrul cursului de psihologie. Profesorul explică la fiecare lecție esențialul și aspectele mai dificile, urmînd ca elevii să învețe restul prin studiu independent din manual. În ora următoare se verifică ambele categorii de date. În felul acesta se obține nu numai o degajare în expunerea profesorului, cîștigîndu-se timp în lecție pentru dezbateri, lămuriri, demonstrații, ci se solicită din partea elevilor o contribuție sporită în direcția orientării în materialul nou. Procedeul poate fi folosit cu succes și la alte obiecte de învățămînt. În cercetările noastre am obținut rezultate bune la clasele a XI-a și a XII-a la literatura română, matematică, istorie, chimie. Considerăm însă că o condiție de bază se cere îndeplinită : atitudinea pozitivă a elevilor față de învățătură în general și față de studiul pe baza manualului în special. Ar fi necesar să se schimbe și optica aprecierii valorii profesorului de către elevi în funcție de gradul independenței sale în raport cu manualul. Potrivit unei

mentalităţi larg răspîndite, profesorul bun nu numai că expune altfel decît este lecţia tratată în carte, dar nici nu pretinde să i se răspundă decît ce şi cum a prezentat el materialul nou. A da să se „înveţe din manual, de aici pînă aici" echivalează în mintea unor elevi ca a-ţi recunoaşte incompetenţa, eşecul ca profesor sau, în cel mai bun caz, e o dovadă de comoditate şi dezinteres pentru munca didactică.

Desigur, intră în discuţie şi calitatea manualelor, asupra căreia nu vom insista aici, menţionînd numai că elevii nu pot beneficia în egală măsură de toate manualele pentru studiu independent. Astfel, un profesor de biologie de la Liceul „I. Neculce", semnala ca o dificultate folosirea metodei convorbirii în predarea unor lecţii, la care ar putea valorifica date cunoscute elevilor, dacă aceştia nu ar fi oarecum refractari unei prezentări mai puţin sistematice şi complete decît expunerea, motivînd că nu se pot ajuta de manual în pregătirea lecţiei.

Dacă acestea ar putea fi cîteva soluţii de aplicat în condiţiile actualului plan de învăţămînt, al programelor şi manualelor în vigoare, pentru parcurgerea unei bogăţii de material într-un timp relativ redus, nu înseamnă că problemele de ordin educativ se rezolvă de la sine la clasele şi la disciplinele şcolare unde s-a obţinut o mai mică „densitate" a informaţiei. Existînd mai mult spaţiu pentru prelucrare independentă, pentru completări, observaţii şi demonstraţii mai complexe, se pune atît problema selectării unui material suplimentar faţă de manual, cît şi a unor forme variate de muncă individuală şi colectivă a elevilor la lecţie. Astfel se poate acţiona mai mult şi în direcţia procesului de autoeducaţie, deficitar împlinit acum în şcoală.

2. Aprecierea conţinutului procesului de învăţămînt sub aspectul cerinţelor de ordin formativ aduce pe prim plan caracterul prospectiv al educaţiei, măsura în care se răspunde cerinţelor viitorului. *Pregătirea pentru viaţă* prin ceea ce dă şcoala se prezintă deficitar nu atît în domeniul informaţiei, al bazei de cultură generală, necesară unei specializări ulterioare, cît în crearea receptivităţii faţă de valorile culturii şi a motivaţiei temeinice pentru îndeplinirea armonioasă a personalităţii, pentru integrarea în grupul social al familiei, al activităţii productive, al prietenilor. Există domenii importante de cunoştinţe care pot rămîne ca spaţii albe în cultura unui absolvent de liceu sau asupra cărora incursiuni sporadice în orele de dirigenţie nu împlinesc adesea nici rolul unei iniţieri elementare. Pregătirea complexă pentru viaţa de familie (sarcini educative, economice, gospodăreşti), cunoaşterea normelor de viaţă civilizată, a comportamentului specific condiţiilor diferenţiate, educarea exigenţelor culturale faţă de folosirea timpului liber, dezvoltarea capacităţilor autoeducative sînt numai cîteva dintre domeniile neacoperite prin instrucţia şi educaţia actuală realizate de şcoală. Elevii înşişi, o bună parte din ei, sînt conştienţi de acest lucru, după cum şi ei — sau, mai exact, ei chiar mai mult decît educatorii lor — sesizează inutilitatea anumitor cunoştinţe pe care le primesc în şcoală. Este evident că selecţia operată de elevi se face nu atît potrivit criteriului valorii obiective a informaţiei, în raport cu semnificaţia unor anume date, în contextul valorilor culturale, cît prin prisma unei funcţionalităţi imediate: examenul de bacalaureat şi cel de admitere în învăţămîntul superior. În felul acesta, s-a produs cu timpul, în mod spontan, o ierarhizare a obiectelor de învăţămînt, justificată conform principiului economiei de efort, corespunzător pe plan psihologic inhibiţiei de protecţie fiziologice. Premianţii din primele clase care se profilează o dată cu intrarea în liceu către o anumită profesiune, la obiectele care cad în afara acesteia învaţă numai pentru

a face față cît de cît onorabil. Soluția lor, deși afectează întrucîtva fondul pregătirii generale, poate fi apreciată totuși ca avantajoasă, în comparație cu strădaniile „elevului de 10" de a fi considerat cel mai bun la toate materiile de învățămînt. În acest recital de virtuozitate, de cele mai multe ori elevul se epuizează și totodată nu poate acorda destulă atenție și obține maximum de rezultate în direcția aptitudinilor proprii.

Interesul elevilor față de informația primită în procesul de învățămînt se manifestă selectiv nu numai global, în legătură cu anumite discipline școlare, ci și cu unele aspecte mai de amănunt. Referirile la experiența de viață, concretizările, aducerea în discuție a problematicii științifice de mare actualitate, mai ales din domeniul ciberneticii, al geneticii, al cuceririi Cosmosului polarizează nu numai curiozitatea elevilor ci și entuziasmul lor înflăcărat de a dobîndi noi cunoștințe. Nevoia de a fi informat „la zi" în astfel de probleme devine imperioasă pentru educatori, chiar dincolo de specialitatea lor. Vulgarizarea, explicațiile aproximative, vehicularea unor locuri comune sub eticheta legăturii cu viața produc mai mult rău învățămîntului, decît a nu ieși din litera manualului, prin concesiile făcute în direcția unei atitudini neștiințifice.

3. Corectitudinea logică, independența, creativitatea gîndirii, reprezintă note fundamentale în cadrul conceptului de învățămînt formativ. Caracterul științific al informației date în lecție nu duce prin sine însuși la dobîndirea acestor calități de către elevi și nici simpla dozare riguroasă a materialului în programe nu încheie problemele educative ale conținutului învățămîntului. Modul cum se îmbină particularul cu generalul, cum se realizează sintezele, cum se evidențiază legăturile cauzale, cum se demonstrează asemănările și deosebirile — *structurarea informației în sisteme* — este un alt unghi sub care se poate analiza conținutul învățămîntului. Cercetările noastre* ne indică un anumit avans al inventarierii amănuntelor, al clasificărilor didactice, asupra aspectelor de ordin sintetic. Elevii rămîn de multe ori la memorarea pe puncte a caracteristicilor, a cazurilor particulare, a diferitelor procedee, a excepțiilor de la reguli. Istoria, geografia, științele naturale par a se situa pe prim loc din acest punct de vedere. Scheme încărcate, planuri stufoase, reprezentări grafice complicate sînt mai puțin tehnici de fixare a esențialului, și mai mult de cuprindere a datelor numeroase.

Compartimentările fragmentează materialul din cadrul aceleiași discipline școlare și cu greu se pătrunde prin zidurile ce separă uneori aceste discipline una de alta. Elevii se deprind într-atît cu sistemul „sertarelor", încît consideră firesc, de pildă, să nu facă nici o legătură între cunoștințele de fiziologie și cele de psihologie, să asculte teoria cunoașterii explicată în clasa a XII-a de către profesorul de socialism, ca și cînd este prima oară cînd aud despre procesul reflectării. Expresia cea mai puternică a lipsei de transfer de la un obiect de învățămînt la altul se manifestă, după noi, în domeniul deprinderilor intelectuale de bază, la elevii care scriu corect gramatical numai lucrările cerute în cadrul orelor de limba și literatura română.

În atari condiții, este greu de presupus că, după terminarea școlii, ca adulți, elevii noștri de astăzi vor putea fi spirite deschise către continuă acumulare de valori culturale, dornici de autoperfecționare.

II. Referindu-ne la unele aspecte ale conținutului învățămîntului, am inclus tangențial și elemente care țin de metodica lecției, în virtutea condiționărilor

* In special pe tema educării umanismului prin lecțiile de fizică, biologie și chimie.

reciproce dintre cele două categorii de probleme. Un unghi nou sub care ni s-a conturat această legătură, în cercetarea noastră în curs privind relaţia profesor-elevi, este specificitatea atitudinii profesorului şi în funcţie de disciplina pe care o predă. Urmărind activitatea colectivelor didactice de la mai multe şcoli (şi în special de la liceele „I. Neculce" din Bucureşti şi „N. Bălcescu" din Piteşti), am constatat că, pe fondul unor însuşiri — în egală măsură necesare oricărui profesor — intervine o altă categorie de calităţi, prioritare în raport cu disciplina predată. Astfel, alcătuind portretul unui profesor de matematică ideal, nu situăm elocinţa şi apropierea caldă de elevi ca principale caracteristici, preferînd în locul lor precizia exprimării, stringenţa logică a gîndirii. Desigur, este vorba de nuanţe şi subtilităţi în dozările pe care le facem, importanţa lor practică fiind pusă în valoare mai ales cu prilejul determinării aptitudinilor viitoarelor cadre didactice şi al elaborării unor monografii profesionale de profil pedagogic.

1. Faţă de înnoirile aduse conţinutului învăţămîntului, tradiţionala metodică a lecţiilor se remarcă printr-un conservatorism de necontestat. Să ne oprim mai întîi la *metoda conversaţiei.* Elevii noştri de astăzi au de răspuns adesea aceloraşi întrebări folosite de dascălii generaţiilor bunicilor de acum : Ce lecţie aţi avut de învăţat pentru astăzi ?, Cîte continente există ?, Cum se numeşte rezultatul adunării ?, Care sînt părţile principale ale propoziţiei ?, Ce populaţie are Finlanda ?, Între ce ani a domnit Ştefan cel Mare ?, Ce propoziţii cu dativul aţi învăţat ?, Enumeră caracteristicile batracienelor, Spune regula de trei simplă. Lista întrebărilor care solicită date memorate, reproducerea exactă a celor spuse de profesor şi citite în manual, poate fi mult îmbogăţită, fiecare obiect de învăţămînt şi fiecare clasă aducîndu-şi contribuţia la o practică rutinară. În acelaşi timp, întrebări de tipul : Motivează de ce ţi-a plăcut poezia... Ce părere ai despre... Cum crezi că trebuie procedat ? Cine găseşte o soluţie mai bună ? Care este cauza acestui fenomen ? cîştigă teren, ca expresie a nevoii de a solicita elevii să gîndească independent.

În acest spirit, am insistat în cadrul cercetărilor noastre* asupra unei alte desfăşurări a verificării pregătirii elevilor la lecţie, cu accent pe dezbatere, pe aducerea în discuţie a unor puncte de vedere originale, pe care elevii sînt invitaţi să şi le susţină. Combătînd reducerea acestui moment al lecţiei la funcţia de control (urmărirea îndeplinirii sarcinilor pentru acasă), am intenţionat să se pună în valoare mai ales posibilităţile optime de studiu independent ale elevilor. De aceea, am practicat şi procedeul de a anunţa cu o lecţie înainte cîţiva elevi să se pregătească în mod deosebit, urmînd să facă mici expuneri. neghidaţi prin întrebări ajutătoare. Desigur că sînt verificaţi şi notaţi şi alţi elevi, pentru a fi stimulaţi să se pregătească toţi.

Structura şi desfăşurarea lecţiilor nu îngăduie de obicei elevilor să-şi manifeste curiozitatea, nedumerirea, interesul special, stîrnite de expunerea profesorului, de discuţiile din clasă, de experienţa de viaţă. Nu rareori întrebările elevilor sînt cotate ca acte de indisciplină, ca încercări de a face profesorul să piardă timpul, să nu asculte şi să dea note, să explice mai puţin. Există o contradicţie între dezideratul educatorilor de a se stabili un dialog real între ei şi elevi şi crearea condiţiilor unui atare dialog în procesul de învăţămînt. Dacă lecţia nu poate oferi cadrul necesar satisfacerii preocupărilor, curiozităţii, setei de cunoaştere a elevilor, orele de consultaţii, ore de convorbiri cu elevii ar trebui

* Avem în vedere temele privind dezvoltarea independenţei şi a iniţiativei elevilor în procesul de învăţămînt şi relaţia profesor-elevi.

să devină o realitate în viața școlii. Diriginții, profesorii de psihologie, de literatură și istorie sînt de obicei cei mai solicitați. Numai după lecția despre imaginație, în drum spre cancelarie, elevii de la Liceul „I. Neculce" au dorit să afle de la profesor : Ce este hipnotismul ?, Dar telepatia ?, Cum se învață prin somn ?, De ce nu trebuie treziți brusc somnambulii ?, Cum se poate combate timiditatea ?

2. Folosirea la lecție a *materialului audio-vizual* este echivalată uneori în mod greșit cu modernizarea învățămîntului, acordîndu-se virtuți miraculoase dacă nu planșelor, mulajelor, tablourilor, cel puțin filmului, magnetofonului și complexelor cabinete lingvistice. Consecințele pe plan educativ ale supraestimării rolului acestor materiale sînt mai multe. Semnalăm două din ele, apărute mai frecvent și în cercetările noastre, una în legătură cu prezența materialului, cealaltă cu prezența și intervenția cadrelor didactice.

Funcția de suport concret pentru generalizări științifice pe care o are, după cum este bine știut, materialul intuitiv justifică folosirea lui, tocmai pentru a înlesni elevilor să străbată calea inductivă de la fenomenul singular la aspecte generalizatoare. Cînd însă ei au atins un plan mai avansat al abstractizării, a nu-i desprinde de sprijinul intuitiv înseamnă a le frîna mersul înainte al gîndirii. Intervenția educatorului de a înlătura la timp această frînă este cu atît mai oportună cu cît, mai ales asupra elevilor mici, toate tipurile de materiale didactice exercită de obicei o atracție mare. Un singur exemplu, de la o lecție de aritmetică la clasa I, în primul trimestru. Se face calcul oral. La întrebarea „cît rămîne dacă luăm 2 din 7" ?, cu excepția a cîtorva elevi, toată clasa ridică mîna să răspundă. Învățătoarea, vrînd să-i ajute și pe cei care nu socotiseră încă, spune : „Cine nu poate altfel, să folosească bețișoarele". Instantaneu, toate mîinile se lasă jos și toți elevii încep să lucreze cu bețișoarele, care-i atrag ca un joc.

Recepționarea informației de către elevi prin intermediul mijloacelor audio-vizuale are note specifice, care determină o altfel de prezență a profesorului în clasă decît cea solicitată de expunerile sale verbale. Nu se produce o simplă înlocuire a surselor de difuzare a cunoștințelor, imaginile și sunetele avînd nevoie să fie conduse într-un fel spre elevi, să înlesnească și înțelegerea și o anumită adeziune intimă, de ordin intelectual și afectiv. Nu numai că nu se poate vorbi de înlocuirea educatorului prin mesajul mai viu, mai pregnant, mai elocvent al unor materiale audio-vizuale care n-ar mai avea nevoie de nimic pentru a activiza și dinamiza clasa, dar în competiția care pune față în față calitatea profesorului și cea a materialului, prima este net superioară : un bun profesor va valorifica cu succes un material de calitate îndoielnică, pe cînd un altul poate rata folosirea în scopuri didactice și educative a unui foarte bun film, de pildă.

Comparativ cu influențele exercitate asupra elevilor de mass-media în afara procesului de învățămînt, la lecție profesorul poate dirija, organiza receptivitatea clasei, orientînd-o spre ceea ce se urmărește prin prezentarea materialului respectiv. Fără intervenția lui, s-ar putea ca elevii să fie mai puțin activi decît în cazul unei bune expuneri verbale, neînsoțite de nici un fel de ilustrări. Și declanșarea unei participări afective intense a clasei face necesară grija educatorului, mai mult decît în urma expunerii, de a sesiza modul personal, mai diferențiat, în care se manifestă elevii, ajutînd unora să prindă semnificații umbrite de emoția estetică, altora să pună ordine în impresii, tuturor să-și clarifice și să-și însușească plusul de informare recepționat, trecînd dincolo de o simplă curiozitate de moment, de aspecte fragmentare onfuze.

III. Conținutul învățămîntului, metodica lecției nu pot fi abordate în afara unei realități esențiale din viața școlii și anume a relațiilor ce se stabilesc, în colectivul educațional, între profesor și elevi. Lărgirea surselor de informare, schimbări în climatul familial, creșterea exigențelor față de pregătirea cadrelor, statutul social nou al personalului didactic și, mai ales, prefacerile profunde din structura economică și culturală a societății noastre reprezintă coordonatele actuale în funcție de care se constituie și noile raporturi între profesor și elevi. Din multiplele implicații pe care stilul acestor raporturi le are în procesul educativ, aducem în discuție numai cîteva aspecte.

1. O însușire esențială a profesorului care contribuie la o vie coloratură afectivă de sens pozitiv a relației lui cu elevii este *obiectivitatea în aprecierea prin note.* Atitudinea elevilor față de școală, față de educatori și în genere față de muncă se structurează în mare măsură sub influența modului în care ei sînt notați. Investigații și contribuții teoretice în domeniul docimologiei nu au izbutit încă să înlăture cu totul marile și micile nedreptăți de care elevii suferă datorită greutății de orientare a unor profesori în sistemul notelor școlare. Se rezolvă de multe ori sub semnul nesiguranței și al subiectivismului nu numai situațiile curente, relativ simple, ci și altele mai dificile, cînd profesorul iese din impas fără o deliberare fundamentată pe criterii psihologice și pedagogice. Ne referim la împrejurări de tipul : elev aflat într-o stare sufletească deosebită ; luarea în considerare a aptitudinilor sau a pregătirii, a performanțelor obținute ușor sau a eforturilor, a străduinței ; tratare diferențiată a elevilor, în funcție de trăsături particulare, sau unificare a cerințelor pentru toată clasa.

Se discută mult despre ritmicitatea notării, recunoscută incontestabil ca o necesitate pentru munca didactică sistematică. Mai puțin este pusă în evidență în literatura pedagogică o anume curbă a exigențelor profesorilor în cursul anului școlar sau chiar al unui trimestru. Sîntem înclinați a crede că oscilațiile marcate de notele unor elevi nu sînt întotdeauna atît rezultatul atitudinilor lor oscilante față de pregătirea temelor, cît al severității sau îngăduinței cu caracter endemic la unii profesori. Cunoaștem în această privință două „tactici" : a profesorului prudent, care dă note mici la început, sperînd că astfel elevii se sperie și se apucă serios de treabă și a celui care vrea să cîștige interesul și dragostea elevilor față de obiectul lui prin încurajări, regretate ulterior. Asemenea inadvertențe ca și altele (de pildă, „cine vrea să-și îndrepte nota ?", ocazie unică acordată uneori în ultimele ore ale trimestrului, sau nota mică dată ca pedeapsă, ca o armă a răzbunării profesorului, sau notele mari obținute pe nedrept de premianți, de copiii profesorilor), prezențe nedorite în viața școlii noastre, țin încă departe nota de împlinirea rolului educativ pe care ar putea să-l aibă. Nici chiar granița subtilă dintre a învăța pentru notă sau pentru viață nu le este înlesnită elevilor spre a fi sesizată, profesorii înșiși neavînd întotdeauna o poziție prea clară în această privință. Tot la capitolul deficiențelor este cazul să trecem și modul formal de acordare a notelor la purtare, mod care face ca adesea aceste note să fie oglinzi deformate ale rezultatelor educative.

2. Și în legătură cu alt concept fundamental în educație, cel de *disciplină*, se confruntă opinii contradictorii. Limitată adesea la aspectele sale exterioare (elev care nu tulbură ora în clasă, care nu creează probleme educatorului), disciplina este reglementată de obicei printr-un sistem coercitiv. Dispozițiile, interdicțiile, sancțiunile nu pot însă pune în mișcare mecanismul interior complex care presupune participarea voinței, rațiunii, sentimentelor în acțiuni de răspuns adecvat, conform unei norme de conduită.

În procesul de învățămînt, la lecție în special, disciplina este apreciată în funcție de participarea elevilor la activitatea colectivă, profesorul fiind interesat mai ales să aibă liniștea necesară pentru a expune cunoștințele noi și a verifica pregătirea elevilor. O dată obținută această condiție, puțini se mai preocupă de ceea ce este dincolo de „cuminția" elevilor, de tăcerea lor, care poate însemna absență, plictiseală, visare, teamă sau, dimpotrivă, atenție concentrată, așteptare, curiozitate, admirație, respect. La fel, și reacțiile vii, spontane, ale unor elevi (exclamații, răspunsuri insuficient autocontrolate, întreruperi ale expunerii profesorului cu comentarii marginale), integrate global și inadecvat în domeniul actelor de indisciplină, pot fi tocmai expresia unei participări intense la lecție, chiar dacă nu s-au înscris pe linia cuminte a regulamentului școlar.

Elevii par a aprecia uneori mai bine decît educatorii valoarea autentică a manifestărilor pe care lecția le declanșează. Într-o anchetă făcută în anul școlar trecut, printre elevii de clasele a XI-a de la cîteva licee din București, Pitești, Constanța, Salonta, la întrebarea „Dacă ai fi profesor, ce fel de elevi ai vrea să ai ?", din peste 600 de răspunsuri, nici unul nu a situat cuminția pe prim plan. Toți preferă „elevi activi, inteligenți, vioi, simpatici, cu idei personale, isteți, de viață, buni colegi, sîrguitori, culți, cu interese bine conturate, veseli". În cîteva cazuri, erau doriți chiar „elevii-problemă !".

3. În cadrul aceleiași anchete, am pus două întrebări cu scopul de a cunoaște opiniile elevilor asupra însușirilor pozitive și a celor negative ale profesorilor, încercînd însă ca, prin formularea chestionarului, să ajungem indirect la aceste probleme, pentru a nu erija elevii în critici ai propriilor educatori. Întrebările erau : „Cum te-ai purta cu elevii tăi, ca ei să învețe bine și ușor, să te stimeze și să te iubească" ? și „Ce n-ai vrea să gîndească despre tine elevii tăi ?". Nu analizăm aici rezultatele complete ale anchetei *. Semnalăm numai, pentru consecințele sensibile asupra aspectelor educative ale instrucției școlare, nevoia resimțită de elevi de mai multă căldură, înțelegere, apropiere din partea profesorilor, cărora le reproșează că „au uitat că și ei au fost elevi", sau că „nu ne tratează decît ca elevi care știu sau nu lecția, fără a vedea în noi și omul". O anume detașare, opacitate și dezinteres față de ceea ce gîndește și simte elevul ridică ziduri între catedră și bănci, făcînd mai dificilă însăși munca educatorului și rezultatele ei, uneori inferioare cerințelor actuale. Analiza acestor rezultate într-unul dintre domeniile educative de bază indică și sursa deficiențelor și căile de înlăturare a lor. Ne referim la constituirea și consolidarea *colectivelor de elevi*. În practica școlii noastre coexistă măsuri educative, atitudini, norme, care introduc și mențin unele confuzii și la cadre didactice și la elevi. Dorim să pregătim elevii ca oameni solidari, altruiști, generoși, dar folosim în acest scop, în mod paradoxal, căi care impun — cu ajutorul notelor, al sancțiunilor — condamnarea cooperării, a muncii colective, încurajează competiția, ambiția personală. „Fiecare lucrează pentru sine, nu vă uitați la lucrarea vecinului, nu suflați, nu copiați temele unii de la alții", sînt reguli de bază amintite elevilor la lecție. Deși necesare pentru aprecierea performanțelor personale, ele dăunează formării spiritului de colectiv.

Rămînem adesea străini de ceea ce este dincolo de răspunsul elevilor la lecție, de felul în care au conceput lucrarea scrisă. Conflictele, dramele, bucuriile clasei sînt adesea departe de preocupările profesorilor și abia răzbat întîmplător, fragmentar, uneori deformate, pînă la diriginte. Mai ales cînd este vorba de clase

* Vezi *Probleme metodologice ale cercetării raportului profesor-elevi, în liceu*, în volumul *Tineretul — obiect de cercetare științifică*, Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, București, 1969, p. 195—199.

liceale, mixte. Cîți profesori au ajuns să înțeleagă cît de mult sînt influențate mersul lecției, atmosfera din clasă, de simpatiile, geloziile, dușmăniile sau dragostea dintre elevii săi ? Și cîți s-au întrebat de ce nu pot da nici un nume de elev care să li se fi adresat, în afara lecției, solicitînd o lămurire, un sfat ?

★

Tema articolului nostru, prin amploarea sa, nu ne îngăduie abordarea completă a legăturii dialectice între educație și instrucție. Cercetările în curs ne conduc spre concluzii care scot în evidență bogăția problematicii, unitatea complexă a celor două componente ale procesului de învățămînt, necesitatea unor investigații care să beneficieze de aportul specialiștilor din alte discipline — sociologie, psihologie, medicină.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ДОСТОИНСТВА УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

(Резюме)

Исходя из необходимости увеличить формативное значение учебно-воспитательного процесса, очерк представляет несколько путей, которые могут вести к преодолению отдельных недостатков нашей школы.

Статья делится на три части : содержание учебного процесса, методика урока и отношений между учителями и учашимися. В первой части изложен вопрос деления новых знаний на протяжение учебных годов „по горизонтали", о мере, в какой актуальное содержание готовит учащихся для жизни. Метод беседы и аудио-визуального материала с анализом отдельных последствий воспитательного характера составляет содержание второй части. Очерк заканчивается замечаниями касающимися объективности оценки, сложности школьной дисциплины и воспитания коллектива учащихся.

VALEURS ÉDUCATIVES DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

L'étude se propose de présenter quelques modalités pour écarter des aspects déficitaires qui persistent encore dans notre école en partant de la nécessité d'augmenter la valeur formative du processus instructiv-éducativ.

La problématique de l'article se groupe en trois parties : le contenu du processus d'enseignement, la méthodique de la leçon et les relations professeur — élèves. Dans le premier chapitre on traite sur l'échelonnement des connaissances nouvelles au cours des années d'école aussi „à l'horizontale", sur la messure dans laquelle le contenu actuel prépare les élèves pour la vie. La méthode de la conversation et l'utilisation du matérial audio-visuel, avec l'analyse de quelques consequences d'ordre éducativ, constitue la préoccupation du deuxième chapitre. L'étude s'achève par des considération sur l'objectivité de la notation, sur les sens complexes de la discipline scolaire et de l'éducation du collectiv d'élèves.

EDUCATIONAL VALUE OF THE TEACHING PROCESS

(Abstract)

Starting from the need to increase the formative value of educational process, the present study wants to show some ways leading to the elimination of certain difficulties still existing in our school.

The subjects of the paper are divided into three parts: the content of the teaching process, the methodology of lesson and the relationship between teacher and pupils. Within the first chapter, the author deals with the distribution of new items all through the school years and „horizontally", about the extent to which the present content trains the pupils for life. The method of conversation and the use of audio-visual aids, together with the educational consequences form the second chapter. The study is concluded by considerations regarding the objectivity of marking, the complex meanings of school discipline and pupils' education.

Consideraţii psiho-socio-pedagogice asupra clasei de elevi

ION HOLBAN

Problema clasei de elevi reintră în centrul discuţiilor pedagogice din ţara noastră, nu numai sub aspectul organizării activităţii didactice, al formelor de perfecţionare ale acesteia, dar şi ca realitate implicată în recentele lucrări de docimologie, în acţiunea de cunoaştere a individualităţii elevilor sau în acţiunea de orientare şcolară şi profesională.

1. Clasa—unitate didactică

Necesitatea existenţei unui fond de informaţii comun, menit să asigure posibilitatea de asimilare a noilor cunoştinţe, fundamentează organizarea învăţămîntului pe ani de studii, programe analitice şi lecţii. De asemenea, necesitatea pentru un cadru didactic de a stabili o legătură eficientă cu totalitatea elevilor ce-i revin, în vederea transmiterii, consolidării şi verificării cunoştinţelor, conduce la divizarea ansamblului de elevi, aflaţi în acelaşi an de studii, în grupe alcătuite dintr-un număr limitat de indivizi. Traiectoriile menţionate conturează clasa ca formă de organizare a procesului instructiv şi permit definirea acesteia ca o grupă de elevi aflaţi pe aceeaşi treaptă de învăţămînt. Într-o accepţie concretizată, conceptul de clasă include şi prezenţa aceluiaşi sau aceloraşi cadre didactice.

Adecvarea conţinutului informativ şi a structurii metodologice a lecţiilor la caracteristicile implicate în actul asimilării (concentrare, înţelegere, abstractizare) conduce la introducerea în delimitarea claselor de elevi a criteriului „vîrstă", care devine de neînlăturat, cel puţin pentru perioada în care posibilităţile copilului înregistrează diferenţe semnificative de la an la an. Clasa poate fi privită, în aceste condiţii, ca o totalitate de elevi care prezintă o anumită omogenitate — de experienţă socială, de informare, de vîrstă — aspecte care, în cadrul ierarhiei claselor, de la cele elementare spre cele universitare, permit conturarea unor ansambluri didactice cu caracteristici informaţionale şi metodologice diferite, ordonate prin anumite principii de accesibilitate şi eficacitate.

Criteriul „vîrstă", implicat în acţiunea de organizare a elevilor în clase, în vederea asigurării condiţiilor psihologice de asimilare, presupune ideea conform

căreia dezvoltarea copilului constituie un proces global, general, relativ uniform și continuu, astfel încît fiecare copil trece în dezvoltarea sa prin aceleași faze, iar fiecărei vîrste cronologice îi corespunde un anumit nivel în dezvoltarea intelectuală. Existența unei capacități similare de menținere a atenției, de înregistrare a informațiilor și de prelucrare, ca și a unei capacități fizice de rezistență și efort este astfel asigurată în cadrul unei clase prin intermediul vîrstei cronologice, care exprimă, la etape diferite, niveluri corespunzătoare de dezvoltare intelectuală sau fizică pentru majoritatea copiilor.

Prezența nivelului normal, sub aspect fizic, psihologic sau pedagogic, constituie caracteristica claselor de învățămînt general. Pentru situațiile de neatingere a normalului, legislația școlară, în toate țările, prevede clase speciale, organizate în școli speciale, după gradul și natura deficienței : mintală, motorie, senzorială, caracterială. O metodologie aparte asigură în fiecare tip de clasă posibilitatea de formare a tînărului prin organizarea unor condiții adecvate. Această caracteristică ar îndreptăți definirea clasei prin elemente de structură intrinsecă metodologică.

Același criteriu, de omogenitate, în organizarea claselor, se întîlnește în existența claselor pentru copii normali, dar cu întîrzieri recuperabile sub aspectul pregătirii școlare, sau în clasele organizate pentru copii care suferă de anumite maladii pasagere. O problemă similară a fost ridicată cu privire la copiii excepțional dotați sub aspectul inteligenței, dar clasele special organizate pentru aceștia nu și-au validat eficiența lor. În schimb, învățămîntul actual cunoaște forme de clase, organizate în tipuri de școli, pentru copii cu talente deosebite (muzică, arte plastice etc.), sau clase speciale, organizate în interiorul învățămîntului general (uneori în școli speciale), în care copiii cu o formație psiho-pedagogică și interese pronunțate pentru anumite domenii de cunoaștere sînt reuniți în vederea satisfacerii înclinațiilor lor. Forma respectivă de organizare scoate în evidență caracterul mobil al claselor de învățămînt liceal, permițînd gruparea elevilor care ating la aceeași materie același nivel de realizare.

Fără a mai aminti clasele organizate pe baza unor criterii extrinseci lor — clasele de practică pedagogică, clasele de experimentare metodologică — reținem atenția asupra celor două planuri de organizare a claselor : vertical și orizontal.

Noțiunea de clasă implică și noțiunea de grad. Astfel, în ierarhia claselor, fiecare dintre acestea se situează pe un plan superior celor anterioare, inferior celor posterioare. În această accepție, fiecare clasă implică nu numai un anumit fond de informații asigurat, ci și anumite niveluri în dezvoltare a capacităților intelectuale sau manuale, a deprinderilor sau a formelor de muncă. Promovarea condiționează, printre altele, și o acțiune de triere continuă, ceea ce acordă normalului niveluri diferențiate de la clasă la clasă.

Pe același plan, însă, clasele se diferențiază după aspecte de natură calitativă (de direcție, nu de grad de solicitare), permițînd gruparea elevilor după formația și interesele lor în clase organizate pe secții, pe specialități sau pe tipuri de școli. S-ar putea spune, din acest punct de vedere, despre o clasă că ea reprezintă o formă organizată de instruire pusă la dispoziția elevilor de către legislator, caracterizată prin conținut, metode și finalitate specifice.

Dar, cu toate aceste eforturi făcute de știința pedagogiei și de legislator, clasele, chiar în cadrele aceleiași categorii, rămîn unități mult diferențiate între ele atît sub aspectul posibilităților copiilor, cît și al realizării pedagogice a acestora.

2. Clasa — grup social

Clasa, privită ca o totalitate de elevi, reprezintă un grup social conturat prin forma organizatorică exterioară impusă de regulamentele şcolare, prin subordonarea sa autorităţii unui profesor şi prin integrarea membrilor săi în acelaşi travaliu comun de însuşire a informaţiilor sau a tehnicilor de lucru oferite prin obiectele de învăţământ.

Consolidarea clasei de elevi ca grup social formal este condiţionată de conturarea conştiinţei membrilor săi că aparţin unui grup distinct. Sub acest aspect, poziţia pe care fiecare clasă o are în ansamblul claselor din şcoală constituie un factor cu influenţă semnificativă. Statutul clasei, în interiorul şcolii, variază în funcţie de această poziţie, determinată de anul de studii, dar şi de caracteristicile clasei ca realitate unitară şi distinctă : mod de manifestare în exterior, prestigiu creat prin forţa morală, capacitate de muncă, atitudine în problemele de interes comun. În acelaşi timp, statutul fiecărui elev în interiorul clasei sale exprimă elemente pe care şcoala, prin tradiţia sa, prin modul său de organizare, prin renumele său, le impune oricăruia dintre elevii săi. Statutul fiecărui elev, în clasa căreia aparţine, exprimă forţa morală a clasei, gradul de exigenţă şi direcţia de manifestare solicitată de clasa privită ca o realitate socială.

Fără îndoială, clasa, sub aspectul ei de grup social, este rezultatul interrelaţiilor dintre membrii săi, dintre subgrupele create în interiorul său. În acest ansamblu, fiecare membru al clasei influenţează structura grupului prin caracteristicile sale : nivel intelectual, preocupări, necesităţi afective, impulsuri, educaţia primită, nivel de viaţă etc. În interiorul grupului se creează însă un echilibru între diferitele tendinţe individuale prin faptul că, urmare a procesului de integrare, fiecare elev renunţă şi acceptă, impune şi se controlează, primeşte şi oferă. In aceste condiţii, în funcţie de caracteristicile sale, clasa constrînge, direcţionează şi controlează conduita fiecăruia dintre membrii săi. Rareori, însă, această constrîngere devine evidentă şi exterioară. În faţa unei anumite forme de conduită comună, elevul, în intimitatea sa, simte necesitatea conformării, adoptînd forma de conduită acceptată de toţi. El are nevoie de realitatea socială, iar clasa îi oferă suportul unui sentiment de siguranţă, ca şi condiţia de manifestare şi formare a personalităţii sale. Prin procesul de ajustare a celor două realităţi implicate în relaţia elev-clasă, fiecare elev îşi stabileşte locul său în ierarhia socială a clasei şi în funcţiile sale, iar rolul care i se conturează în interiorul grupului exprimă necesităţile pe care le are, în accepţia lor cea mai largă, ca şi aptitudinile sau caracteristicile sale de personalitate.

Integrarea unui elev în clasă cunoaşte intensităţi graduale, de la izolare pînă la participare deplină. Izolarea se poate explica prin : caracteristici psihologice, neacceptarea atitudinii colectivului, diferenţe de vîrstă etc. Gradul de integrare condiţionează intensitatea interacţiunii dintre elev şi grup.

Se poate afirma, de asemenea, inversînd relaţia statut-rol, că fiecare elev oferă clasei un statut al său, conturat prin înseşi caracteristicile personalităţii sale, stabilind modurile de conduită pe care acesta le impune membrilor grupului în relaţiile cu sine. Caracteristicile psihologice ale persoanei şi poziţia sa în clasă se conturează în aceste condiţii într-un mod deosebit de reliefat.

Interrelaţiile dintre elevi, prin natura, intensitatea şi frecvenţa lor, exprimă gradul de coeziune a grupului şi valoarea acestuia. Din acest punct de vedere,

clasele prezintă grade variate de închegare. Forței de coeziune a grupului i se opun forțele de dispersare. Dacă, în mod normal, între aceste două tendințe există un echilibru, se pot întîlni însă împrejurări în care divergențele pot împărți clasa în grupe antagonice, referitor la poziția față de anumite realități școlare (profesori, frecvență, disciplină, solicitare în afară) sau sociale în genere (concepție de viață, moralitate etc.).

Clasa prezintă, printre altele, un caracter dinamic. Statutul clasei și rolurile fiecărui membru se schimbă în cursul anilor în funcție de schimbările care se înregistrează prin procesul de maturizare individuală, ca și prin influențele exercitate din exterior asupra grupului. Caracterul dinamic al clasei apare și prin mobilitatea interrelațiilor personale, care conduc la conturarea unor subgrupe structurate pe afinități psihologice, pe relații de ajutorare, drum comun spre domiciliu, relații familiale, preocupări comune, apartenența la aceleași cercuri etc., precum și datorate rolurilor diferite atribuite anumitor elevi în anumite activități, în funcție de caracteristicile personalității acestora. Sub acest ultim aspect, sociograma, indicînd structura și dinamica interrelațiilor din interiorul clasei, nu poate fi una și nici definitivă. Indicațiile sale reprezintă un moment din structura interioară a clasei, legat de timp, de activitate și în special de statutul personal al clasei. Condițiile schimbă interrelațiile și rolul fiecărui elev în interiorul grupului. Poziția unui elev în grup poate fi prezentată de o pluralitate de sociograme, fiecare indicînd configurația interrelațiilor în funcție de realitatea exterioară.

Profilul psihologico-moral sau cultural al clasei exprimă caracteristicile de personalitate ale majorității membrilor ei, în condițiile în care acestea au devenit reprezentative pentru grup. În acest context clasa poate fi apreciată ca o comunitate de viață, care exercită, prin atmosfera vieții sale zilnice, asupra fiecăruia din membrii săi o acțiune formativă, ca rezultat al permanenței relațiilor interpersonale sau individ-grup. Aspectul clasei de comunitate educativă poate cunoaște niveluri deosebite în funcție și de efortul cadrelor didactice în consolidarea clasei ca grup social și în direcționarea conduitei acesteia. Oricum, gradul de coeziune a grupului, nivelul său de realizare pe plan moral-social, forța de impunere, caracteristicile membrilor săi, condiționează, pe linie de conduită, diferențe semnificative între clase.

3. Clasa — criteriu de apreciere a valorii elevilor

Cu toate că, principial, procesul de învățămînt este organizat în mod similar în toate clasele cu aceeași structură și același grad și că, deci, ca o consecință a acestei caracteristici, rezultatele activității didactice ar trebui să fie echivalente, realitatea arată o variație graduală semnificativă de la clasă la clasă. Procesul de învățămînt, în complexitatea sa, este condiționat multilateral, iar factorii respectivi nu pot fi aduși niciodată la același numitor, dată fiind natura lor extrem de variată. Dotarea școlii, modul de organizare, personalitatea profesorilor, capacitatea, aptitudinile, pregătirea anterioară, educația sau condițiile de viață ale elevilor sînt numai cîteva din aspectele care, prin variațiile lor graduale, influențează diferit randamentul didactic în cadrul școlilor și al claselor. De aceea, determinarea nivelului de cunoștințe pe care îl prezintă o clasă scoate în evidență eficiența procesului de învățămînt în condițiile concrete în care s-a desfășurat (școală, clasă, profesor, elev), așa precum analiza succesului la învățătură al unui

elev poate indica valoarea pregătirii acestuia, dar și ceea ce a putut realiza în condițiile existente. O informare obiectivă asupra nivelului de pregătire al unei clase sau al unui elev impune un proces de analiză efectuat pe un plan mai extins. Existența, de exemplu, a unor teste alcătuite pe materii de studii și aplicate tuturor elevilor dintr-o regiune sau de pe întreg cuprinsul țării (nu teste improvizate de profesori și aplicate la clasele lor) poate scoate în evidență, prin raportarea la totalitatea elevilor sau a claselor, nivelul real de pregătire al unor elevi sau al unor clase. Altfel, nota, acordată în condițiile clasei, prezintă o valoare comparativă limitată, locală, evidențiată prin existența claselor de liceu din care nici un absolvent nu intră în învățămîntul superior, sau a acelora din care toți absolvenții se găsesc, în toamnă, pe băncile universității.

Trecînd discuția pe plan psihologic, se ridică problema dacă caracteristicile de personalitate ale elevilor pot fi apreciate, în nivelul lor de dezvoltare, prin intermediul clasei. Nu este pusă deci în discuție posibilitatea de cunoaștere a particularităților elevilor prin procesul de învățămînt, ci numai posibilitatea de repartiție a elevilor în anumite categorii cu referire la o anumită variabilă numai prin aplicarea metodelor statistice, considerînd clasa ca un colectiv. Răspunsul la această întrebare implică, în prealabil, o precizare cu privire la situația dacă toate clasele, din punctul de vedere al unei variabile psihice, ating aceleași niveluri, precum și dacă diferitele grade de dezvoltare a variabilei respective se găsesc similar repartizate în interiorul fiecărei clase. Aceste cerințe, prezente în structura clasei, ar atribui acesteia, din punct de vedere psihologic și statistic, caracteristica de colectiv normal, reprezentativ pentru întreaga populație școlară. În discuția problemei, ne vom servi de rezultatele unui examen psihologic experimental, efectuat de noi cu ani în urmă pe aproape 1000 de elevi aparținînd la 37 clase a IV-a din orașul Iași.

a. Diferența de nivel între clase

În cadrul experimentului menționat, după efectuarea examenelor s-a stabilit valoarea medie a rezultatelor date de către elevii fiecărei clase la testul de inteligență, prin raportarea sumei centilelor obținute la numărul elevilor. Rezultatele au indicat diferențe semnificative de nivel mintal între clase și au permis ordonarea ierarhică a acestora, de la clasa care a obținut ca valoare medie centilul 35,33 (sub valoarea mijlocie a quartilului 2), pînă la clasa cu valoarea medie de 75,45 (valoare plasată la începutul quartilului superior). Dispersiunea valorilor respective permite înscrierea lor în condițiile ogivei lui Galton (planșa I). Apreciem că aspectele constatate la nivelul inteligenței constituie o caracteristică a distribuției valorilor oricărei variabile psihice în interiorul claselor de elevi.

b. Nivelul clasei și aprecierile profesorilor

Analiza validității rezultatelor experimentale ne-a condus la constatarea unui număr de nepotriviri între rezultatele testului și aprecierile cadrelor didactice. Lipsa respectivă de concordanță înregistrează, însă, o anumită regularitate, exprimată generic prin tendința cadrelor didactice de supraapreciere a copiilor normali în cadrul claselor slabe și, invers, de subapreciere a acestora în cadrul cla-

selor bune. Tabelul nr. 1 permite, pe baza analizei nepotrivirilor dintre rezultatele testului și aprecierea profesorilor, în situația distribuirii claselor în quartile, evidențierea faptului că indicațiile testului sînt superioare calificativului acordat

TABELUL Nr. 1

Nepotriviri		Quartilul claselor			
		I	II	III	IV
Rezultatele testului superioare aprecierii cadrelor didactice	Nr. cazuri	6	4	12	7
29 cazuri	Procent	20,68	13,79	41,37	24,17
Rezultatele testului inferioare aprecierii cadrelor didactice	Nr. cazuri	14	21	11	3
49 cazuri	Procent	28,57	42,85	22,44	6,12

de profesori în proporție de 34,46% pentru clasele din quartilele I—II și de 65,54% pentru clasele din quartilele III—IV, și inferioare aprecierii profesorilor în procent de 71,43% pentru clasele din quartilele I—II și numai de 28,57% pentru clasele din quartilele III—IV. Analiza nepotrivirilor din interiorul claselor cuprinse în quartilul IV permite constatarea că testul a atribuit niveluri superioare față de aprecierea cadrelor didactice în 70% din cazuri și inferioare în 30%, situație inversă cu a claselor din quartilul I (30% — 70%) sau II (16%—84%) și relativ similară cu a quartilului III (52% — 48%).

c. Aprecierea elevilor după rangul obținut în clasă

Stabilirea rangului unui elev în interiorul clasei constituie un criteriu obiectiv, ca formă de apreciere și de exprimare a locului acestuia, în scara valorilor unei anumite variabile.

Dar aprecierea posibilităților elevilor după rangul ocupat în colectivul clasei trebuie făcută cu oarecare rezervă :

— Rangul exprimă locul unui elev într-o anumită clasă ; diferența de nivel între clase, sub aspectul unei anumite variabile, conduce la neputința de a compara după rang doi elevi aparținînd la două clase diferite (planșele I, II, III).

— Rangul exprimă numai în mod relativ și gradul de dezvoltare a unei aptitudini, putîndu-se găsi în clase diferite copii cu ranguri similare, dar cu capacități diferențiate. În felul acesta, analiza planșei III scoate în evidență faptul că există clase în care nici un elev nu a obținut la testul de inteligență centila 100 (clasele 1, 2, 4, 7, 9, 12, 13, 21), iar în unele nici centila 90 (clasele 1, 7, 21), situații în care rangul I este atribuit unui elev cu centila 80. De asemenea, există clase care nu au nici un elev (referitor la inteligență) în centila 10 (clasele 21, 29, 32, 33, 35, 37) și unele nici în centila 20 (33, 35), situații în care rangul ultim este atribuit unui elev cu centila 30.

— Distanța dintre ranguri nu este egală, diferențele calitative dintre doi elevi cu ranguri învecinate pot fi, comparativ, mai mici sau mai mari, iar uneori lipsite de semnificație.

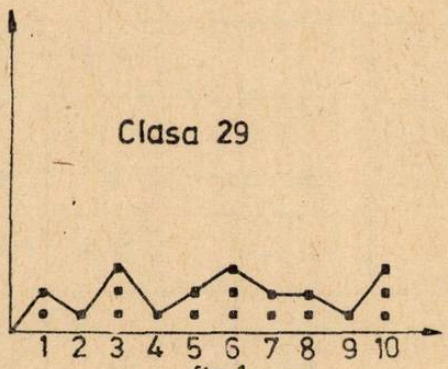


fig. 1

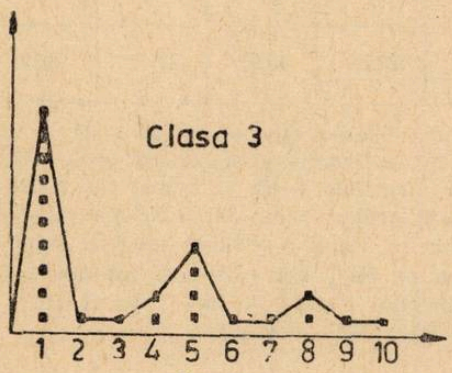


fig. 2

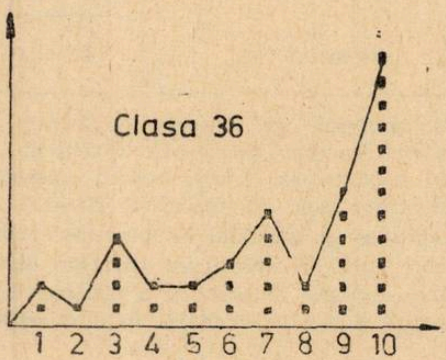


fig. 3

Dacă într-o distribuție normală a elevilor unei clase pe centile rangurile exprimă, oarecum, distanțe egale (cazul clasei 29, fig. 1), sînt clase, însă, în care configurația specifică clasei plasează în ranguri diferite și distanțate elevi cu o valoare aproximativ egală (clasele 3 și 36, — fig. 2 și 3). În clasa 36, cei 12 elevi cu centila 100 primesc diferențiat ranguri între 1 și 12, deși au o valoare similară, iar în situația clasei 3 cei 10 elevi din centila 10 primesc, în interiorul clasei formate din 24 elevi, rangurile dintre 15—24, apropiindu-i pe unii de rangurile cu semnificație mijlocie, deși posibilitățile lor sînt relativ egale și mult sub valorile normalului.

— Situația unui elev — sub aspectul unei variabile — poate fi indicată de rang cu mai multă obiectivitate în condițiile în care se alătură acestuia și un alt criteriu, de exemplu, media școlară.

d. Clasa și distribuirea elevilor în funcție de valorile sigma

Într-o distribuție normală a rezultatelor (curba lui Gauss, ogiva lui Galton) valorile corespunzătoare lui $-1\,\sigma$ și $+1\,\sigma$ exprimă punctele de limită ale normalului. Statistic, se poate astfel considera că, într-un colectiv normal, 68% din

totalul persoanelor și anume cele grupate în jurul valorilor centrale, prezintă un grad normal de dezvoltare, iar restul de 32%, situat spre extremele curbei de distribuție, în părți egale de cîte 16%, este format din persoane al căror nivel, sub aspectul variabilei considerate, înregistrează o dezvoltare sub sau peste limitele normalului. Acest mod de determinare a nivelului de dezvoltare devine aplicabil în cadrul clasei numai în situația în care clasa îndeplinește condițiile unui colectiv reprezentativ pentru întreaga populație școlară sau pentru populația în genere, în interiorul căruia s-ar putea astfel aplica sistemul de împărțire a elevilor în grupe de control, alcătuite pe baza valorilor sigma, primii 16% urmînd a fi considerați inferiori, următorii 68% normali, iar ultimii 16% superior dotați. Datele experimentale infirmă însă această posibilitate ;

— Clasele exprimă în cadrul oricărei variabile (capacitate, informații, disciplină, muncă) niveluri deosebite de realizare (planșa I). Caracteristicile diferențiate ale claselor conduc la imposibilitatea de a fi considerate ansambluri reprezentative ale populației în genere, sau școlare în special, și, implicit, la caracterul de arbitrar și neștiințific al încercării de a distribui elevii în categorii de dezvoltare (inferiori, normali, superiori) sub aspecte variate, numai după locul ocupat în colectivul unei anumite clase.

— Dispersiunea valorilor unei variabile este diferită în interiorul claselor (planșele II și III). Astfel, dacă în unele clase se constată o distribuție normală a valorilor (clasele 23 sau 24, planșa II), în altele apar distribuții care conturează profilul clasei într-un mod diferit (planșele II și III), de exemplu, clasa 1 are 60% din populația sa în quartilul I și numai 6,6% în quartilul IV, iar clasa 37 are 59% din elevi în quartilul IV și numai 4,5% în quartilul I. De asemenea, se pot constata clase (planșa III) în care persoanele cu dezvoltare normală sînt într-un procent limitat (clasa 26), sau clase cărora le lipsesc, în distribuția valorilor, ambele extreme (clasa 21), extrema superioară (clasa 1 sau 7), sau extrema inferioară (clasa 33 sau 35).

— În condițiile existenței unei configurații diferențiate în distribuția valorilor unei variabile în interiorul claselor, aplicarea unor criterii uniforme de apreciere devine inoportună. Aplicîndu-se această modalitate de apreciere a elevilor la clasa 31 (planșa III), în care se află în — centila 100 — 34,34% din populația clasei, iar în centila 90 încă 8,69%, ar rămîne în afara grupei superiorilor (alcătuită statistic din 16%) circa 23% din elevii clasei respective, care se integrează în ansamblul populației în această grupă. De asemenea, în condițiile clasei 3, la care 41,66% din populație se plasează în centila 10 și 4,16% în centila 20, se atribuie calificativul de normal la circa 28% din colectivul clasei respective care. în ansamblul populației, se plasează în limitele subnormalului.

— Normalul își capătă, urmare a procesului de selecție continuă, o accepție diferită de la clasă la clasă. Dacă în clasa I, de exemplu, se pot întîlni mulți copii cu deficiențe în dezvoltarea mintală, în clasele următoare, rezultat al promovărilor, aceștia sînt reținuți și trecuți spre clasele speciale. În aceste condiții, colectivele claselor superioare marchează sub multiple aspecte (capacitate, conduită, informare etc.) niveluri diferențiate gradual. Lucrîndu-se cu colective selecționate, în clasele superioare domină categoria celor superior sau normal dotați și dispare sau se reduce categoria celor inferiori. În ultimele clase, la unele școli, selecția atinge puternic chiar categoria normalului. În această situație, aplicarea unui criteriu de apreciere — valabil pentru colectivul neselecționat — la colective selecționate conduce la includerea unor elevi, de exemplu, în categorii de dezvoltare mintală care nu le sînt corespunzătoare.

Concluzii

Clasa de elevi poate fi considerată o unitate didactică sau ca o unitate socială. Sub primul aspect se pune cu precădere problema transmiterii de cunoştinţe, sub al doilea problema educativă.

Clasele prezintă caracteristici diferenţiate, sub aspectul instructiv sau educativ, determinate de factori variaţi. Diferenţele de nivel dintre clase sub aspectul diferitelor variabile psihice, pedagogice, sociale sînt considerabile. Orice clasă poate fi definită prin punctul de intersecţie al unei multitudini de variabile, fiecare întretăindu-se la nivele diferite.

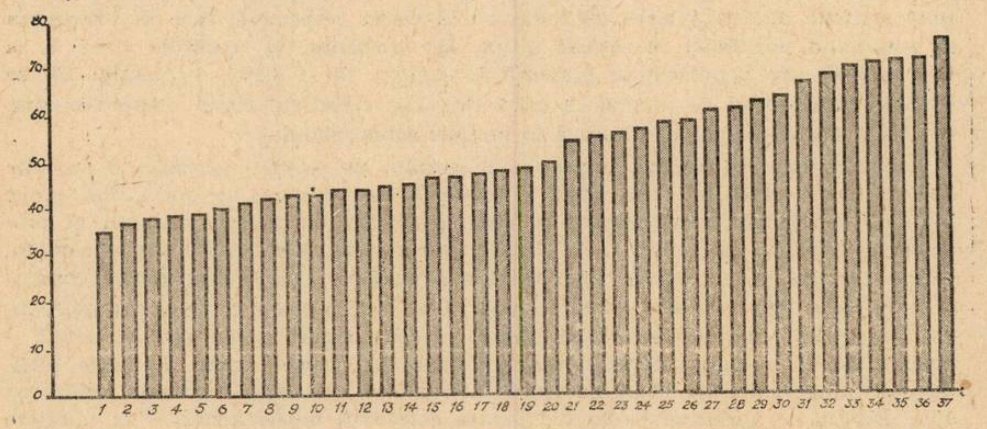
Determinarea nivelului clasei, pe liniile unor aspecte dominante, devine necesară pentru conducerea clasei, pentru aprecierea muncii cadrelor didactice, pentru stabilirea caracterului de adecvat al sistemului de notare, pentru acţiunea de cunoaştere a elevilor.

Clasa trebuie apreciată ca un colectiv selecţionat, aspect care se conturează progresiv prin locul ocupat de clasă în ierarhia celorlalte. Ea nu poate fi considerată, din punct de vedere statistic, ca reprezentativă pentru un colectiv normal.

Clasa constituie un cadru favorabil cunoaşterii caracteristicilor individuale ale elevilor, cu rezerva care trebuie făcută şi anume că în aprecierea nivelului de dezvoltare a unor caracteristici psihice devine necesară luarea în considerare a nivelului general al populaţiei şcolare.

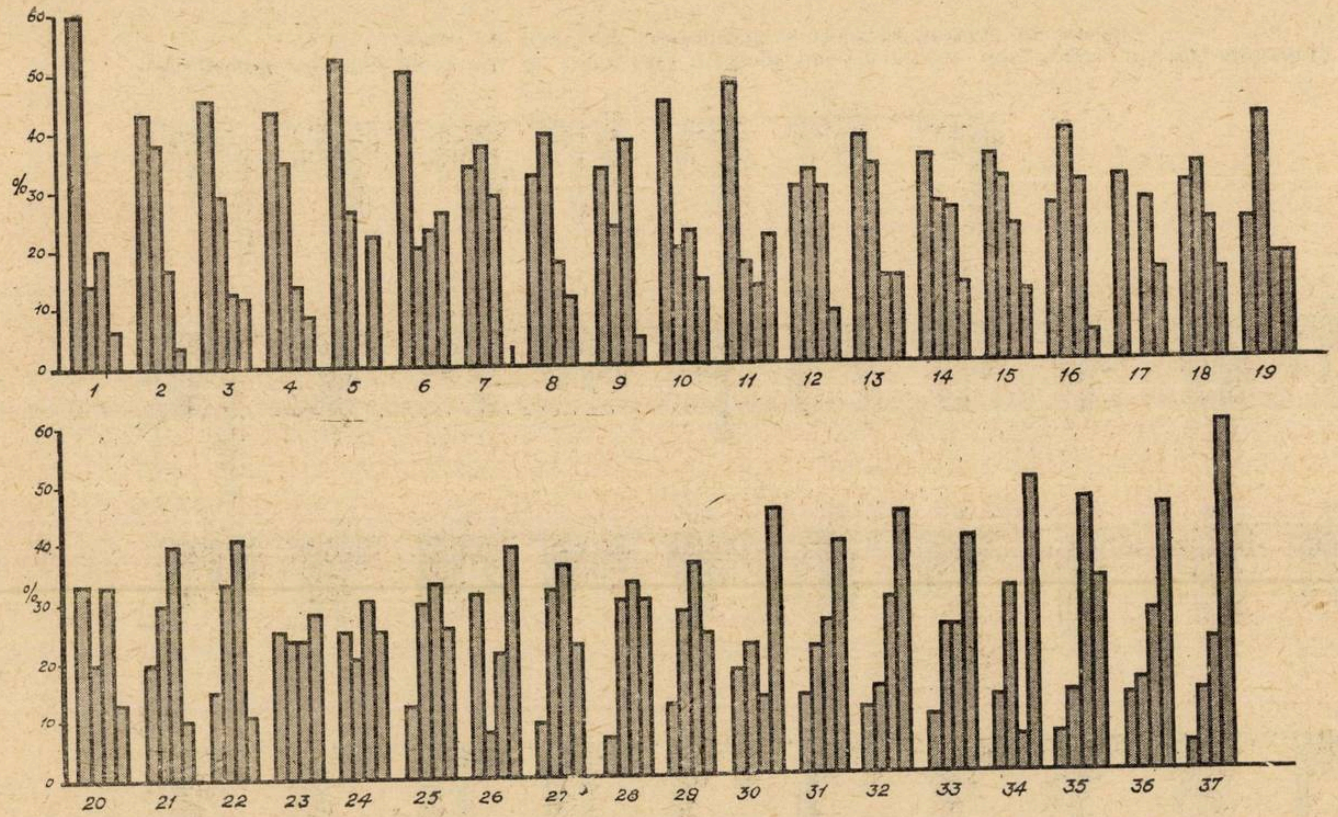
Datele prezentate în studiul de faţă conturează clasa ca o realitate de sine stătătoare. Ea are caracteristici proprii, conturate în statutul său prin istoricul, componenţa, locul în şcoală, funcţiile şi finalitatea sa. Elevul, luat individual, este membrul grupului social respectiv, cu loc şi roluri definite. După familie, clasa devine a doua unitate socială în care tînărul se integrează şi îşi defineşte caracteristicile personalităţii sale. În desfăşurarea acţiunii instructiv-educative, cadrele didactice trebuie să se sprijine pe caracteristicile clasei şi, prin intermediul lor, să ajungă la descifrarea personalităţii elevilor, ca şi la definirea metodelor de lucru. Se impune o răsturnare a concepţiei, întîlnită astăzi frecvent, în sensul că nu clasa trebuie considerată prin elevii care o alcătuiesc, ci definirea elevilor să se realizeze prin intermediul clasei căreia aparţin.

Planşa I.



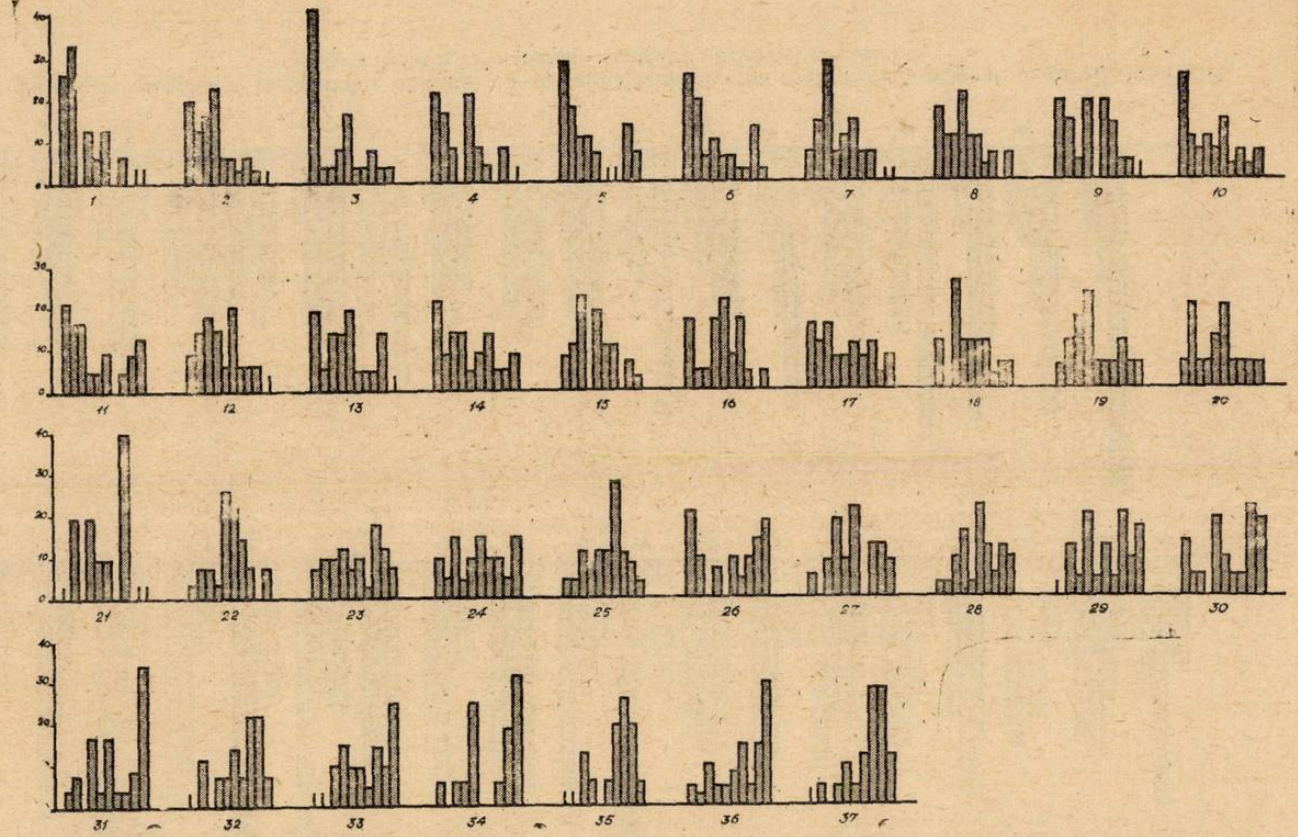
Ordonarea claselor după media centi elor obţinute de elevi la un test de inteligenţă indică diferenţe semnificative de nivel mintal între clase.

Planșa a II-a.



Gruparea pe quartile a rezultatelor obținute la un test de inteligență conturează pregnant structura interioară diferențiată a claselor sub aspectul variabilei respective.

Planșa a III-a.



Distribuția valorilor unui test de inteligență atribuie claselor profile diferențiate. Planșa reprezintă 37 clase cu frecvență procentuală a valorilor testului în centile.

Nivelele de dezvoltare intelectuală şi învăţământul matematic*

Dr. E. FISCHBEIN, şef de secţie la Institutul de psihologie al Academiei Republicii Socialiste România

Ideea caracterului stadial al evoluţiei intelectuale a copilului este, în prezent, aproape unanim acceptată. Evoluţia intelectuală se realizează pe paliere succesive, fiecare etapă fiind caracterizată printr-o organizare specifică, relativ stabilă, care devine labilă în fazele de tranziţie.

Problema care îi preocupă azi pe psiho-geneticieni ca şi pe pedagogi este următoarea : în ce măsură această evoluţie poate fi accelerată fără a se tulbura procesul constituirii şi desfăşurării normale a fiecărui stadiu ?

Există două categorii de răspunsuri la această problemă.

a) După Piaget şi colaboratorii săi trebuie să distingem, referindu-ne la progresul intelectual, dezvoltarea structurilor mentale fundamentale de diferitele achiziţii particulare sau empirice. Copilul poate învăţa să măsoare cu pasul sau cu metrul, poate învăţa să calculeze distanţe şi arii etc., dacă el posedă structurile intelectuale fundamentale corespunzătoare. Conceptul de măsură presupune ideea conservării distanţelor (în primul rînd lungimea etalonului), operaţia de partiţie a unui întreg în fragmente egale (deci şi ideea de egalitate), tranzitivitatea etc.

Structurile fundamentale nu pot fi însă achiziţionate printr-un simplu exerciţiu, la fel ca achiziţiile empirice. Progresul lor nu poate fi accelerat sau deviat decît în limite foarte restrînse (ca urmare a procedeelor pedagogice utilizate). Ordinea de constituire a structurilor este, după Piaget, constantă la toţi oamenii. Citînd rezultatele experimentelor lui Inhelder, Bovet şi Sinclair (1967), ale lui Laurendeau (1966) etc., Piaget conchide : „Principalul rezultat al acestor experienţe este că învăţarea este net subordonată nivelului de dezvoltare"[1]. Cu alte cuvinte, tot ceea ce poate face pedagogia este să studieze caracteristicile fiecărei etape, pentru a-i valorifica cît mai bine disponibilităţile.

b) A doua tendinţă, opusă acesteia, consideră că raportul de subordonare este de fapt inversat. Exerciţiul, învăţarea au rolul fundamental. „Începem cu ipoteza că orice subiect poate fi predat efectiv într-o manieră intelectuală corectă

---

* Acest studiu a constituit şi materialul de bază al conferinţei susţinute în cadrul primului Congres internaţional de învăţămînt matematic, Lyon, 24—30 august 1969.

[1] J. Piaget, *Le point de vue de Piaget*, „International Journal of Psychology" nr. 4/1968. p. 295.

oricărui copil, la orice nivel de dezvoltare" [2]. Este faimoasa afirmaţie a lui Bruner, care a stîrnit atîtea controverse şi care exprima, de fapt, o schimbare totală de optică în ceea ce priveşte rolul şi posibilităţile procesului pedagogic. Experimentele lui Bruner [3] l-au dus la concluzia că o învăţare realizată prin mijloace adecvate este capabilă să grăbească constituirea structurilor intelectuale fundamentale pe care şcoala lui Piaget le consideră subordonate unor legi interne de evoluţie.

Piaget a adus recent un element nou în această dispută : „...pentru fiecare subiect, viteza de trecere la un stadiu superior corespunde unui optimum care ar trebui respectat în procesul instructiv-educativ" [4]. Este o ipoteză seducătoare, dar care nu tranşează problema. Această ipoteză a „optimului" poate să concorde tot atît de bine cu concepţia lui Piaget şi cu aceea a lui Bruner. Un „optimum" poate avea un caracter absolut, dependent exclusiv de caracteristicile individuale (ca în concepţia lui Piaget) sau poate fi variabil, dependent, la rîndul său, de condiţiile exterioare de dezvoltare, de ambianţă, de educaţie : revenim astfel de unde am plecat. Există, probabil, un ritm optim de dezvoltare intelectuală a individului sau de achiziţionare a unui sistem determinat de cunoştinţe. Dar nu este acest ritm dependent de mijloacele didactice folosite, de motivaţie, de sistemele de interese pe care procesul instructiv le poate construi ? Or, răspunsul lui Bruner este afirmativ.

După părerea noastră, o soluţie teoretică cu implicaţii practice poate fi căutată în următoarea direcţie :

Din moment ce este vorba de paliere succesive de dezvoltare, de structuri psihice implicînd un ansamblu de dependenţe interioare, trecerea de la un stadiu la altul nu poate avea loc pe fragmente izolate. Noua structură poate lua locul celei precedente numai atunci cînd s-a copt în cadrul stadiului precedent un ansamblu de mijloace intelectuale dependente unele de altele, condiţionîndu-se şi angrenîndu-se reciproc. Desigur, anumite decalaje, anumite întîrzieri izolate pot avea loc, dar un concept sau un procedeu mintal, dependent de o structură, nu poate deveni eficient înainte ca ansamblul să fi fost constituit. Nu putem disocia conceptul de necesitate de cel de generalitate şi ambele de o anumită capacitate de abstractizare. Un raţionament deductiv nu are sens fără toate aceste modalităţi etc.

Învăţarea, dacă îşi propune ca obiectiv favorizarea trecerii la un nou stadiu, trebuie să avanseze pe un front larg, acţionînd simultan asupra tuturor aspectelor importante. Este posibil ca în asemenea condiţii optimul de care vorbeşte Piaget. să poată fi realmente modificat.

FACTORI DINAMIZANŢI AI EVOLUŢIEI INTELECTUALE

Care sînt deci mijloacele pedagogice care pot fi în prezent propuse — în lumina acestor considerente — pentru a se favoriza şi accelera achiziţia structurilor la diferitele nivele ale evoluţiei intelectuale ? În cele ce urmează, ne propunem să discutăm această problemă în raport cu învăţămîntul matematic.

---

[2] J. S. Bruner, *The process of education*, Harvard Univ. Press, Cambridge, Massachusetts, 1965, p. 132.

[3] Vezi în special, J. S. Bruner, O. R. Rose, M. P. Greenfield, *Studies in cognitive grouth*, J. Wiley, New-York, London, Sidney, 1966.

[4] J. Piaget, *Op. cit.*, p. 290.

A. Învăţămîntul structural

Prima condiţie pentru a se acţiona eficient asupra structurilor psihice este ca învăţămîntul însuşi să fie structural. Aceasta înseamnă să nu i se mai ofere elevului un inventar de informaţii descusute, cum se procedează de multe ori, ci o imagine de ansamblu asupra arhitectonicii unei discipline.

Învăţămîntul trebuie să pună accentul pe conceptele fundamentale, pe ideile directoare, pe tehnicile esenţiale de a descoperi, de a organiza, de a interpreta faptele într-un domeniu de cunoştinţe.

Dacă viziunea modernă a matematicilor a avut un atît de larg ecou în şcoala contemporană, aceasta nu se datoreşte numai faptului că profesorii s-au simţit obligaţi să introducă în cursurile lor conceptele corespunzătoare. Un motiv tot atît de important îl constituie natura însăşi a înnoirii care a avut loc în ultimele decenii. Aceasta a constat, după cum se ştie, într-un efort — încununat de succes — de reorganizare a matematicilor într-un edificiu armonios şi unitar. Recurgîndu-se la limbajul şi la viziunea ansamblistă s-au găsit înrudiri între entităţi şi procedee matematice care păreau absolut eterogene, s-au pus în evidenţă sisteme fundamentale de gîndire comune unor domenii aparent extrem de deosebite. Însuşindu-şi matematicile într-o manieră modernă (şi nu doar conceptele moderne ale matematicilor), elevul învaţă în primul rînd să descopere dincolo de varietatea aparentă relaţiile fundamentale şi proprietăţile lor, modurile fundamentale de organizare a entităţilor matematice şi, mai ales, dinamica vie a acestor relaţii şi clasificări. Cu aceasta ne aflăm în însuşi miezul discuţiei noastre. A asimila o relaţie fundamentală nu înseamnă doar a o memora, ci a cîştiga un nou instrument mental, fundamental, de acţiune. A învăţa ce este o relaţie de echivalenţă nu înseamnă a învăţa pur şi simplu o definiţie în plus, ci a ne însuşi un ansamblu de tehnici mintale permiţîndu-ne să sesizăm înrudirea profundă dintre entităţi aparent diferite, să generalizăm un mod de lucru, o soluţie etc. O asemenea viziune dinamică a organizării matematicilor ne fereşte de un pericol la care trebuie să fim atenţi. Există riscul ca, hipnotizaţi de acest edificiu grandios al matematicii contemporane, să considerăm că a preda matematica înseamnă azi a *descrie* matematica, a face anatomia ţesuturilor şi organelor ei : cutare mulţime este un grup, cutare este un inel, cutare un spaţiu vectorial. Procedînd astfel mergem exact împotriva sensului profund al matematicilor contemporane. A spune că o mulţime de numere etc. este grup nu înseamnă a lipi o etichetă pe o colecţie de muzeu, ci înseamnă a scoate în evidenţă dinamica fundamentală a unor entităţi, traseele fundamentale de mişcare ale acestora, modalităţile lor de asociere, de îmbinare pentru a genera noi entităţi etc.

A afirma că învăţămîntul tradiţional al matematicilor se reducea la tehnici de calcul, la o contabilitate prozaică, în timp ce matematica modernă rămîne la nivelul olimpian al raţionamentelor pure, înseamnă a le nedreptăţi profund pe amîndouă. Învăţămîntul tradiţional îl înarma pe elev cu bune şi sănătoase reguli de calcul — de care va avea şi în viitor nevoie nu numai pentru viaţa de toate zilele, dar şi ca inginer sau economist. În acelaşi timp, elevul găsea modalităţi de a-şi exercita şi rafina capacitatea de a gîndi matematic — rezolvînd probleme, găsind demonstraţii, inventînd artificii originale etc. Toate acestea reprezintă activitate matematică, fără îndoială.

Pe de altă parte, ar fi o iluzie să ne imaginăm că elevul poate asimila structura modernă a matematicilor fără un întins și solid fundament algoritmic. Această opoziție între algoritm și invenție, între deprindere și raționament este absolut falsă. Supleţea și eficiența unui raționament sînt proporționale cu gradul de automatizare al verigilor de care se servește. Pentru a se asigura o deplină libertate de mișcare gîndirii în demersurile ei creatoare este necesar să-i asigurăm o rețea suplă, dar foarte bine stabilizată de habitudini mintale, un edificiu bine consolidat de simboluri permițînd vehicularea și angrenarea conceptelor și relațiilor în structuri variate.

Revenim deci la rolul învățămîntului matematic în dezvoltarea intelectuală a elevului : accelerarea trecerii la un stadiu intelectual superior presupune posibilitatea unui învățămînt structural, adică posibilitatea asimilării prin exercițiu a unor scheme fundamentale de abstractizare, de conceptualizare, de raționament și interpretare. E vorba, însă, de o asimilare organică, adică de integrarea faptului nou învățat în ierarhia de ansamblu a intelectului — integrare pe care în limbajul curent o numim înțelegere. Dar o asemenea integrare, chiar dacă aparent are uneori un caracter exploziv, se bazează întotdeauna pe un travaliu pregătitor minuțios și sistematic. Schemele fundamentale de gîndire pe care matematica modernă le pune la dispoziția elevului vor putea contribui efectiv la progresul său intelectual, dacă vor angrena și antrena un ansamblu de automatisme intelectuale suple, variat mobilizabile — perfect compatibile cu tradiționalele tehnici de calcul. În caz contrar, nu va fi vorba decît de un verbiaj gol, însoțit sau nu de figuri, diagrame, săgeți etc.

B. Prefigurarea structurilor

O a doua modalitate de a favoriza trecerea la caracteristici ale unui stadiu intelectual superior constă în prefigurarea acestor caracteristici cu mijloacele stadiului precedent.

Aș vrea să relatez o experiență a noastră în această privință [5]. Pentru a putea preda calculul probabilităților în liceu cu bune rezultate este necesar ca predarea să se facă eșalonat și să înceapă cît mai devreme. Calculul probabilităților nu este doar un capitol oarecare al matematicii, ci reprezintă un mod de a gîndi, incluzînd în structura sa intuiții și deprinderi mintale specifice. Dar, după Piaget și Inhelder, sinteza dintre aleator și necesar — fundamentală pentru conceptul de probabilitate — nu poate avea loc înainte de trecerea la operațiile formale. Mai mult : compararea probabilităților nu ar putea fi realizată la nivelul operațiilor concrete, întrucît e vorba de compararea a două rapoarte, deci de o dublă comparație — lucru de care nu ar fi capabil decît adolescentul [6].

Noi am experimentat cu preșcolari, cu elevi de 9—10 ani și de 12—13 ani, folosind pentru aceasta două cutii de plastic conținînd bile de două culori fiecare. Subiecții trebuiau să indice, ținînd seama de raportul bilelor albe și negre, care din cele două cutii favoriza extragerea unei bile de o anumită culoare. Ca răspunsuri spontane, rezultatele au confirmat teza lui Piaget și Inhelder. Am recurs însă la un instructaj simplu, constînd în esență în a indica copiilor o tehnică de

[5] E. Fischbein, I. Pampu, I. Mînzat, *Compararea rapoartelor și ideea de șansă la copii*, „Revista de psihologie" nr. 1/1969, p. 5—19.

[6] J. Piaget, B. Inhelder, *La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant*, PUF, Paris, 1951.

grupare, prin care se putea pune în evidență, în primul rînd figural, raportul considerat. (De exemplu : se va compara 6A/2N : 10A/5N. Grupînd bilele se pun în evidență, în prima cutie, două grupe de forma 3A/1N, iar în a doua cutie 5 grupe de forma 2A/1N).

Ceea ce este esențial este faptul că subiectul de 9—10 ani nu rămîne la constatarea proporționalității sau nonproporționalității figurale. El construiește un raționament explicit, verbal, de forma următoare : „În prima cutie este mai ușor să nimerim o bilă albă, pentru că aici avem trei bile albe la una neagră, în timp ce dincolo avem două albe la una neagră". Ceea ce înseamnă că, deși exercitarea s-a efectuat cu mijloacele adecvate operațiilor concrete — recurgîndu-se la configurații perceptive — subiectul degajează structura formală a operațiilor și se apropie de specificul operațiilor formale.

Un al doilea exemplu, tot din cercetările noastre (încă nepublicate) : potrivit lui Piaget și Inhelder, numai la nivelul operațiilor formale copilul are suficiente disponibilități intelectuale pentru a putea considera ansamblul posibilităților și al combinațiilor posibile într-o situație dată [7].

Noi am izbutit (în colaborare cu I. Pampu și I. Mînzat), servindu-ne de diagrame arborescente, să-l învățăm pe copilul de 10 ani să construiască un „spațiu al posibilităților" corespunzător unui experiment stochastic determinat : de exemplu, numărul de aranjări posibile (cu repetiție) care se pot obține din două elemente luate cîte trei, cîte patru etc. Dovada faptului că nu a fost vorba doar de o înregistrare mecanică, ci de o asimilare structurală este că achizițiile respective au fost susceptibile de transfer : nu numai transferul de la 3 la 4 elemente, dar și transferul relativ independent al procedeului de la aranjări la permutări. (Acest rezultat s-a obținut la 80% din copiii cu care s-a lucrat). Iată deci că acest „combinatoire" de care vorbește Piaget a putut fi construit la nivelul operațiilor concrete, folosindu-se mijloace figurale (diagrame arborescente), dar schema constituită a putut fi degajată de originea sa concretă și gîndită generalizat, cu mijloacele corespunzătoare nivelului operațiilor formale.

Această prefigurare este realizată în practica didactică în maniere diferite. Ceea ce ni se pare cu adevărat nou, de pildă în concepția și tehnica lui Dienes, și merită a fi în special discutat este procedeul pe care l-aș numai de „travesti ludic". Nu e vorba numai de faptul că abstracția matematică se degajă din manipularea unui material concret. În tehnica lui Dienes concretul este inclus într-un joc și este necesară o savantă manevrare a unor jocuri de diferite tipuri pentru ca structura matematică să fie degajată : jocuri manipulative, jocuri reprezentative și jocuri cu reguli (roule — bound play) [8].

Trebuie luate în considerație aici două probleme esențiale : 1) Sîntem siguri (sau : sîntem întotdeauna siguri) că jocul este pentru copil purtătorul efectiv al structurii matematice pe care profesorul o are în vedere ? Nu există aici riscul unei erori de perspectivă ? Rețeaua conceptuală inclusă în joc va fi degajată de copil tot așa de pură cum a fost inclusă ? Nu există riscul unei contaminări sau chiar al unei restructurări totale, convenabile sistemului conceptual (sau mai bine, intuitiv-conceptual) al copilului ? 2) Nu există oare riscul ca în proiectarea jocu-

[7] J. Piaget, B. Inhelder, *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*, PUF, Paris, 1955, p. 222, 287.
[8] I. P. Dienes, *An experimental study of mathematics learning*, London, Hutchinson, 1963, p. 21—32.

rilor didactice să neglijăm arhitectura mintală rezultînd din logica edificiului matematic şi să încercăm să construim diferite concepte şi procedee (sisteme de numeraţie, izoformisme, structuri algebrice etc.) într-o înlănţuire inspirată mai mult din logica jocurilor ?

Departe de noi gîndul de a ne manifesta dezacordul cu procedeul lui Dienes. Vrem doar să subliniem încă o dată faptul că este necesară multă atenţie şi o experimentare pe un front foarte larg, pentru a se putea degaja o linie de conduită fermă atunci cînd recurgem la procedee de prefigurare a structurilor.

C. Pedagogia invenţiei

Care este locul metodei de învăţare prin descoperire în discuţia noastră ? Chiar dacă metoda expozitivă este mai economică şi determină iniţial o memorare mai rapidă, ea rămîne inferioară învăţării prin descoperire în raport cu un criteriu esenţial şi anume *capacitatea de transfer*. Este un fapt fundamental pentru discuţia noastră. Dacă elevul este pus în situaţia de a descoperi el însuşi conceptul, regula, principiul etc. — printr-o adecvată prezentare de exemple şi material didactic — el va fi capabil să le utilizeze independent, în situaţii noi. Mai mult : descoperirea regulii prin eforturi proprii facilitează şi ceea ce se numeşte „transferul depărtat", adică descoperirea independentă a unei reguli înrudite doar cu prima [9].

Toate acestea înseamnă că recurgînd la descoperirea prin efort propriu ca metodă de învăţare obţinem mai mult decît ceea ce Piaget numea o învăţare empirică, strict localizată la faptele considerate. Structurile înseşi sînt afectate în organizarea lor ierarhică.

În experimentele noastre privitoare la posibilităţile elevilor de asimilare a unor elemente de analiză combinatorie, noi ne-am servit de o tehnică de învăţare prin descoperire programată. Întregul grup de cunoştinţe a fost împărţit într-un şir de secvenţe determinate — foarte scurte — ca în învăţarea programată obişnuită. Numai că secvenţa nu începea cu informaţii oferite elevului, ci *cu o întrebare*. Dacă răspunsul nu era găsit, el era dat de experimentator. După cum s-a arătat mai sus, s-a obţinut în felul acesta o bună asimilare structurală — la copii de 10 ani — a unor tehnici de gîndire pe care Piaget le considera accesibile numai la nivelul operaţiilor formale.

În ultimul deceniu s-a acordat o atenţie deosebită cercetării şi descrierii strategiilor euristice în rezolvarea problemelor. O strategie exhaustivă ar consta în explorarea sistematică a tuturor alternativelor posibile într-o situaţie dată pînă la cea care se confirmă. Or, o asemenea cale este practic inutilizabilă chiar în situaţii foarte simple, din cauza numărului imens de alternative posibile [10]. O strategie euristică selecţionează numai unele trasee imaginabile, după criterii de economicitate, plauzibilitate, asociaţie, structură, simetrie, analogie etc., pornind de la experienţa şi cunoştinţele subiectului. O strategie euristică apelează deci la intuiţii păstrînd un grad oarecare de incertitudine — întrucît deducţiile nu sînt toate riguroase.

---

[9] A se vedea L. Shulman, E. Keislar, Ed. *Learning by discovery. A critical apraisal*, Rand Mc. Nally Comp., Chicago, 1966. T. J. Guthrie. *Expository instruction versus a discovery method*, „Journ. of Educ. Psychol." 58, nr. 1, 1967, p. 45—49. W. Roughead, J. M. Scandura, *What is learned in mathematical discovery ?*, „Journ, of. Educ. Psychol." 59, nr. 4, 1968, p. 283—289 etc.

[10] A. Newell, J. C. Shaw, H. A. Simon, *The Process of creative thinking*, în vol. *Contemporany approaches to creative thinking*. The Atherton Press, New-York,1964, p. 76—77.

Pot fi asemenea reguli euristice degajate, descrise și învățate pentru a facilita eforturile creatoare ale elevului în rezolvarea independentă a problemelor ?

Ultimul deceniu ne-a adus suficiente dovezi privitoare la faptul că, în conduita rezolvitorului, pot fi descrise reguli de conduită care facilitează rezolvarea. Unele au un caracter special, legat de domeniul considerat, altele au un caracter mai general și intervin în orice proces de rezolvare.

O confirmare eclatantă a faptului că aceste tatonări ale rezolvitorului se subordonează unor scheme de conduită o constituie posibilitatea de a încorpora cu succes — în programele ordinatoarelor — asemenea scheme [11].

Cu un program euristic adecvat o mașină poate găsi soluția unei probleme noi — ceea ce este cu totul altceva decît programarea pe baza unui algoritm în care toți pașii sînt rigid prevăzuți. Or, dacă o mașină poate beneficia de o programare euristică de ce n-ar putea beneficia și omul ?

Se cunosc în literatura psihologică diferite încercări de acest gen. Elevilor li se comunicau dinainte o serie de reguli de conduită pe care ei urmau să le aplice în cursul rezolvării problemelor. Deși autorii susțin, în general, că rezultatele au fost pozitive, procedeul nu a fost însă generalizat.

După părerea noastră, învățarea verbală a unor reguli euristice nu este utilă pentru următorul considerent. Activitatea investigativă a rezolvitorului — ca orice activitate creatoare — este conștientă ca orientare de ansamblu, dar nu este conștientă în mecanismele ei. Detaliile acestui proces de generalizare și selecție de ipoteze se realizează în mare măsură printr-un angrenaj extrem de complex de automatisme intelectuale. Încercînd să controlăm conștient verigile acestui mecanism nu facem altceva decît să-l dereglăm sau chiar să-l blocăm. Dacă am încerca, în timpul rezolvării unei probleme de matematici, să aplicăm un „regulament" de gîndit am obține fără îndoială un efect invers celui dorit. Din primele momente, gîndirea noastră va fi stingherită de aceste imixtiuni nefirești. Atenția noastră va fi abătută de la obiectivul principal — rezolvarea problemei — și orientată spre lista de reguli. Nu negăm, totuși, utilitatea regulilor euristice. După părerea noastră, strategia didactică trebuie să fie următoarea în această privință : regulile euristice nu trebuie asimilate doar verbal, ci încorporate, printr-o exercitare sistematică, îndelungată, în structura ierarhică a deprinderilor noastre intelectuale, astfel încît ele să nu participe dinafară, — ca factori eterogeni —, ci prin angrenarea automatizată în fluxul acțiunii. Este o ipoteză pe care ne propunem s-o verificăm prin cercetări ulterioare.

Există însă și momente cînd apelul lucid la reguli euristice poate fi util. Citățm două situații : a) etapa pregătitoare : în această fază apelăm mai puțin la inspirație și mai mult la o explorare rațională a cadrului general, a cerințelor și posibilităților. În etapa aceasta ne putem servi cu succes de aplicarea deliberată a unor reguli de conduită învățate. b) Apar uneori în cursul efortului de rezolvare momente de derută, de dezorientare. Drumul pe care am mers pare că se înfundă și nu mai întrezărim nici o ieșire. Într-o asemenea situație revenim la reconsiderarea integrală a condițiilor, reluăm faptele dintr-o perspectivă nouă, cîntărim și confruntăm argumentele, evaluăm erorile comise etc. Toate acestea pot beneficia de apelul lucid la reguli euristice.

Dar să revenim la problema dezvoltării. Un stadiu determinant în dezvoltarea intelectuală nu se caracterizează printr-o claviatură de reacții singulare, progra-

[11] A. Newell etc., *Op. cit.*, p. 77—97.

niate univoc. Esențială este organizarea ierarhică, suplă, de scheme comportamentale — ireductibilă la o asamblare de algoritmi — întrucît copilul trebuie să fie pregătit să facă față unor împrejurări variate, parțial imprevizibile. Copilul, descris de Piaget ajuns la stadiul operațiilor formale, este capabil de o inventariere exhaustivă a posibilităților într-o împrejurare dată, este capabil să ajungă la o concluzie logic corectă din premise date obiectiv. Dar acest copil nu posedă echipamentul intelectual necesar ca să rezolve independent și creator o problemă, pentru că inteligența descrisă de Piaget nu include în programul ei decît strategii complete, nu și strategii euristice. Or, evoluția structurilor intelectuale — dacă admitem că inteligența înseamnă capacitatea de a inventa o soluție într-o situație nouă — înseamnă și constituirea evolutivă a unor strategii euristice mai mult sau mai puțin generale, ierarhic organizate, incluse în angrenajul mintal al fiecărui stadiu.

CONCLUZII

Din analiza datelor bibliografice și ținînd seama de propriile noastre cercetări, socotim că învățămîntul matematic poate contribui efectiv la accelerarea dezvoltării structurilor intelectuale, dacă sînt valorificate sistematic următoarele principii de predare.

Învățămîntul matematicilor trebuie să fie structural. Spiritul matematicilor moderne răspunde foarte bine acestui deziderat, cu condiția ca tehnicile și conceptele fundamentale să nu fie predate ca o nomenclatură, ci în dinamica lor, ca instrumente mintale de acțiune.

Cunoștințele și procedeele matematice corespunzătoare unui anumit nivel de dezvoltare intelectuală trebuie pregătite, prefigurate cu mijloacele specifice nivelului precedent.

Trebuie pus un accent deosebit *pe învățarea prin descoperire.* Facilitarea transferului pe această cale, așa cum rezultă și din experimentele noastre, demonstrează faptul că descoperirea unui adevăr prin eforturi proprii angajează structurile intelectuale însești și nu determină doar o condiționare elementară.

Contribuții la modelarea matematică a atitudinii inegale față de învățătură

ANGEL BAGDASAR
MARGARETA BAGDASAR

Lucrarea de față își propune să aducă cîteva elemente noi în studierea atitudinii inegale față de învățătură, începută în urmă cu cinci ani de un colectiv de la catedra de pedagogie-psihologie a Institutului pedagogic de 3 ani din Tg. Mureș [1]. Prin atitudinea inegală față de învățătură se înțelege gradul de instabilitate a nivelului de cunoștințe al unui anumit elev de-a lungul unei perioade de timp. Evident, notele pe care elevul respectiv le va obține vor tinde să oglindească fidel oscilațiile acestuia în pregătire, fiind expresia fenomenului în discuție. Ele vor constitui materialul concret asupra căruia vom lucra.

Cercetătorii din Tg. Mureș reușesc, în baza unui procedeu statistic-matematic propriu, să descopere o serie de regularități, corelații în legătură cu atitudinea inegală față de învățătură. Coeficientul de inegalitate, adoptat ca măsură a acestei atitudini, este calculat pe baza formulei :

$$I = \frac{2\,fa + fb}{fa + fb + fc}$$

în care „c", „b", „a" reprezintă respectiv diferențele de una sau nici o unitate, două și trei sau mai multe unități între note obținute succesiv, iar „f" reprezintă frecvența fluctuațiilor de tip „a", „b", „c". Se observă la numărător că fluctuațiilor de tip „a" le-a fost atribuită o pondere dublă în raport cu celelalte două tipuri de fluctuații. De asemenea, fluctuația de tip „c", reprezentînd lipsa de inegalitate, a fost eliminată. Numitorul este constituit din suma celor trei fluctuații înmulțite fiecare cu frecvențele respective. Așadar, formula este astfel construită încît să reliefeze puternic fluctuațiile mari, exprimînd părerea autorilor asupra deosebirii din punct de vedere pedagogic între fluctuațiile de tip „a", pe de o parte, și cele de tip „b" și mai ales „c", pe de alta. Cu ajutorul acestui coeficient de inegalitate, adoptat ca măsură a atitudinii inegale față de învățătură, se depistează acele regularități, corelații de care vorbeam anterior.

Una dintre ele este corelația dintre atitudinea inegală și obiectul de învățămînt. Coeficientul de inegalitate-obiect atinge valorile cele mai mari la matematici, limba română, limba străină și cele mai mici la științe naturale și geografie. Alte

[1] E. Csögör și colaboratorii, *Procedee folosite în vederea preîntîmpinării rămînerii în urmă la învățătură a elevilor*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1964 și *Procedee matematice de studiere a atitudinii inegale față de învățătură*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1966.

corelații se stabilesc între media anuală-elev și coeficientul de inegalitate-elev, cît și între acest coeficient și trimestre. Gradul de inegalitate cel mai pronunțat se observă la elevii cu mediile cuprinse între 7—7,99. Trecînd la grupa celor cu medii mai mari decît 8, întîlnim o valoare din ce în ce mai scăzută a coeficientului. Așadar, elevii cu aceste medii prezintă o atitudine relativ uniformă față de învățătură. Raportat la trimestre, coeficientul de inegalitate este maxim în trimestrul I, ia o valoare mai mică în trimestrul al III-lea și atinge nivelul minim în trimestrul de mijloc.

Procedeul statistic-matematic utilizat de membrii acestui colectiv a fost înlocuit în studiul nostru cu modelele teoriei probabilităților, mai adecvate, credem, specificului fenomenului. Cu ajutorul lor se studiază corelația clasă-grupă de vîrstă-grad de fluctuație a nivelului de pregătire, raportul dintre obiectele de bază și celelalte obiecte în procesul de învățămînt sau modul în care obiectele care reprezintă structuri bune și cele care reprezintă structuri slabe condiționează atitudinea inegală în pregătire. Mai importantă decît acestea considerăm însă încercarea de a formula legea după care fluctuează nivelul de pregătire al unui elev [2].

Materialul faptic constă în situațiile la învățătură ale unei probe randomizate * de 100 de elevi, aparținînd claselor V—VIII ale Școlii generale Pelinu, jud. Ialomița. Au fost considerate numai șase din obiectele de bază. Metoda, în esență, este următoarea : calificativul pe care un anumit elev îl obține la un moment dat, expresie a nivelului de pregătire a acestuia în momentul respectiv, a fost considerat variabilă aleatoare (discretă) **. Fiecărui elev i s-a asociat o astfel de variabilă pe care o vom numi variabilă aleatoare individuală. În teoria probabilităților, variabila aleatoare este definită ca o mărime care, în urma efectuării unui experiment, poate lua o valoare dintr-o mulțime dată de valori cu o probabilitate cunoscută. Mulțimea valorilor posibile este însăși mulțimea calificativelor de la 1 la 10. Probabilitatea apariției fiecărei note a fost calculată pentru un anumit elev pe baza mulțimii de note obținute de acesta la cele 6 obiecte în anul școlar 1967—1968. Am obținut astfel repartiția (distribuția) variabilei aleatoare individuale a fiecăruia din cei 100 de elevi cercetați. Avînd în vedere că fiecare notă este, cel puțin teoretic, reprezentativă pentru o anumită perioadă de instruire a elevului, și că ansamblul notelor obținute într-un an școlar tinde să fie expresia pregătirii elevului în anul respectiv, evenimentele (notele) au fost considerate cu probabilitate relativ stabilă, pe baza frecvenței lor în acest interval de timp.

În etapa următoare, pornind de la repartiția variabilei aleatoare individuale notată ξ_u u=1, 2,.....100, s-a determinat, pe baza formulei $M(\xi) = \sum_i Xi\ Pi$, unde x=i=1, 2,.....10, media fiecărei variabile în parte. În etapa finală s-a calculat dispersia variabilei aleatoare individuale ξ_u. Dispersia este o mărime menită să măsoare împrăștierea valorilor variabilei aleatoare față de media sa, fiind prin definiție valoarea medie a pătratului abaterii : $D^2(\xi) = M[\xi - M(\xi)]^2$. Avantajul pe care îl prezintă dispersia sau momentul centrat de ordinul 2 față de abaterea medie liniară constă în aceea că amplifică diferențele dintre abateri, scoțînd în relief abaterile mari.

---

[2] O contribuție importantă în domeniul modelelor matematice ale proeesului instructiv-educațional a adus-o prof. dr. docent Gh. Zapan (cf. lista lucrărilor prof. Zapan, în „Revista de pedagogie" nr. 10/1968, p. 24, 25.

* extrasă la întîmplare.

** Evident, aici există o contradicție din moment ce mulțimea continuă a stărilor nivelului de pregătire este aproximată prin mulțimea discretă a calificativelor.

În urma acestor operații s-a alcătuit un tabel pe care sînt înscrișii toți elevii cu datele obținute (tabelul nr. 1) :

TABELUL Nr. 1

Nr. crt.	Numele elevului	Repartiția V.A.I.	Media anuală	Media V.A.I.	Dispersia V.A.I.
1	2	3	4	5	6
14	Olteanu Georgeta	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 0; 0; 0,023; 0,162; 0,139; 0,162; 0,209; 0,186; 0,116; 0	7,86	M (ξ) 6,541	D² (ξ) 0,242

În rubrica a treia este înscrisă repartiția variabilei aleatoare individuale. Acesta este, după cum se vede, un tabel în care sînt înșiruite valorile pe care le poate lua variabila aleatoare individuală (în cazul nostru sistemul de note) și probabilitățile corespunzătoare fiecăruia din aceste evenimente.

Rubrica a cincea conține media variabilei aleatoare individuale $M(\xi)$, calculată după formula amintită, în timp ce pe ultima coloană sînt trecute valorile dispersiei variabilei respective $D^2(\xi)$.

Pe baza acestui tabel a fost stabilită corelația între valoarea dispersiei și grupa de vîrstă (clasa), reflectată de tabelul nr. 2 :

TABELUL Nr. 2

Clasa	VIII	VII	VI	V
$D^2(\xi)$	1,648	1,845	1,883	2 563

Valorile lui $D^2(\xi)$ reprezintă aci media dispersiilor variabilelor aleatoare individuale ale elevilor din fiecare clasă. Se constată mai întîi un mare decalaj între clasa a V-a și clasele superioare. Clasa a VI-a marchează un salt în evoluția atitudinii față de învățătură, în sensul creșterii constanței acesteia. Valorile dispersiei capătă o relativă stabilitate pînă în clasa a VIII-a, care marchează o nouă reducere a acestei mărimi. Schimbările principale au loc, așadar, în clasele extreme ale ciclului, avînd un sens care dovedește evoluția pozitivă a acestui parametru. Se pune totuși întrebarea ce ascunde această medie din punctul de vedere al structurii de numere pe care o reprezintă. Ea poate caracteriza două mulțimi de numere dintre care una alcătuită din valori foarte mari și foarte mici, cealaltă din valori apropiate. Se ridică așadar problema raporturilor dintre clase sub aspectul omogenității valorilor dispersiilor, deci al atitudinilor față de instrucție. Fără îndoială că cel mai indicat lucru ar fi să se studieze evoluția unei clase de-a lungul mai multor ani, din acest punct de vedere. Încercăm totuși să punem în evidență cîteva aspecte numai pe baza materialului pe care îl avem la dispoziție. Făcînd o ierarhizare a celor 100 de elevi în ordinea descrescîndă a valorilor dispersiei, observăm că din primele 20 de ranguri 9 sînt ocupate de elevii din clasa a VII-a, iar din ultimele 20, 8 aparțin aceleiași clase. Deci clasa a VII-a este aceea care posedă atitudinile limită : cele mai constante și cele mai inegale. Celelalte clase par a fi mai puțin diferențiate între ele din acest punct de vedere.

Folosind aceeași scară de ordonare a variabilelor, (ierarhizarea în ordinea descrescătoare a valorilor lui $D^2(\xi)$, am examinat distribuțiile în ansamblul lor. Considerăm această problemă de primă importanță, întrucît datele dobîndite prin studierea distribuțiilor vor conduce la descoperirea modului general, a legii, cum ne-am exprimat inițial, după care fluctuează nivelul de pregătire. Va fi identificat cazul-normă, standard, și cazurile care reprezintă abateri de la regulă. Pentru

a înlesni studierea, am construit graficele distribuţiilor respective, reprezentînd pe abscisă calificativele de la 1 la 10, iar pe ordonată probabilitatea de apariţie a acestora. Ceea ce izbeşte de la început este marea varietate de forme. În imposibilitatea de a reproduce toate cele 100 de curbe, selectăm cîteva cazuri care să ilustreze diversitatea (Fig. 1), pentru celelalte, suplinind absenţa imaginilor prin comentariul lor general.

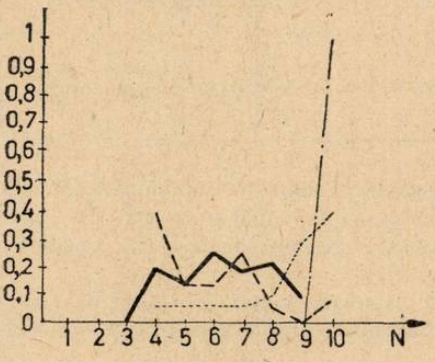


Fig. 1.

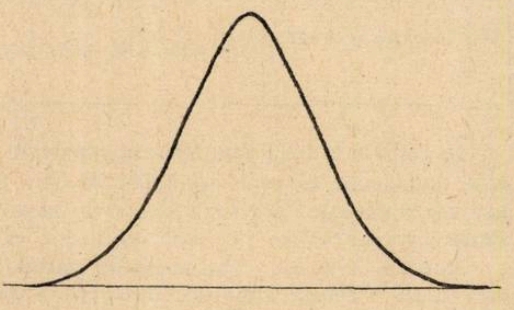


Fig. 2.

Dacă diversitatea este neaşteptat de mare, ea nu reuşeşte să devină însă caz general, existînd un număr ridicat de diagrame care se aseamănă între ele, părînd a tinde către curba Gauss-Laplace (curbe „clopot" — fig. 2). Diferenţele sînt de cele mai multe ori suficient de mici pentru a fi considerate fără nici o dificultate curbe Gauss. Este cunoscut faptul că între forma acestei curbe şi valoarea lui $D(\xi)$ există o anumită relaţie pe care o putem considera valabilă şi pentru $D^2(\xi)$. Cu cît $D^2(\xi)$ este mai mare, cu atît clopotul este mai turtit şi cu deschiderea mai largă, şi invers, cu cît $D^2(\xi)$ are o valoarea mai redusă, cu atît clopotul este mai înalt şi se sprijină pe o deschidere mai mică. Interpretarea acestor date este următoarea : curbele turtite cu abscise mari sînt expresia unor probe neomogene, cu o variabilitate mare ; curbele înalte şi cu abscise reduse corespund, dimpotrivă, unor eşantioane omogene. Şi în cazul nostru există o legătură între valoarea dispersiei şi forma curbei, dar ea este mai slabă şi se manifestă într-un mod întrucîtva deosebit şi anume : curbele care corespund variabilelor cu dispersie mare au în majoritate formă asimetrică ; treptat, pe măsură ce $D^2(\xi)$ se micşorează, diagramele au tendinţa de a se uniformiza, asemănarea cu forma grafică a distribuţiei normale devenind mai vădită, fără a fi însă, în general, curbe-clopot perfecte ; în partea finală a clasamentului nostru se observă din nou înmulţirea profilurilor asimetrice. Problema cea mai importantă, deci, găsirea unei distribuţii teoretice care să aproximeze distribuţiile noastre empirice, a fost soluţionată. Trebuie menţionat că, datorită complexităţii domeniului pedagogic, a numeroşilor factori aleatori care influenţează asupra fenomenului abordat, aproximarea aceasta este destul de laxă. Putem afirma deci următoarele : în condiţiile unei dispersii medii, variabila aleatoare care modelează nivelul de pregătire în timp a unui elev se caracterizează prin tendinţa de a urma legea normală cu parametrii m şi G*.

* O altă notaţie pentru $M(\xi)$ şi $D(\xi)$.

Este momentul de a arăta aici că, deşi am tratat variabila aleatoare individuală ca pe o variabilă discretă (discontinuă), nu am pierdut din vedere faptul că fenomenul are un caracter continuu şi, în etapa studiului pe grafice, am suprimat această contradicţie, construind diagrame continue şi găsind o lege de comportare proprie variabilelor aleatoare continue.

O dată găsită legea teoretică, studierea în continuare a fenomenului poate folosi modelele matematice dezvoltate care există în legătură cu distribuțiile teoretice.

Revenind la tabelul general cu ajutorul căruia am studiat situația fiecărui elev în parte, am observat un fenomen care tinde să ia aspectul unei reguli implacabile. Media variabilei aleatoare individuale este la 97 de cazuri din cele 100 studiate mai mare decît media generală anuală. Deși nu s-a calculat media acestui decalaj în puncte, observăm numai că el este neobișnuit de mare, mai ales dacă avem în vedere faptul că se datorește mediilor lăsate în afara eșantionului pe obiecte, aparținînd desenului, muzicii, educației fizice, îndeletnicirilor practice, purtării. Apare limpede că modalitatea de acordare a calificativelor la aceste obiecte nu satisface cerința de bază a notării exprimată de necesitatea de a se acorda un număr de puncte echivalent nivelului de cunoștințe al elevului. Observînd situația notelor la aceste obiecte, constatăm un nivel general șocant de ridicat și o fluctuație minimă a notelor față de celelalte obiecte. Aceasta va avea ca efect din partea elevului subestimarea disciplinelor respective și neglijarea formării unei culturi corespunzătoare în aceste domenii. Răspunderea o poartă în întregime cadrele didactice care predau aceste obiecte.

Întorcîndu-ne la problema corelațiilor, am făcut un sondaj și în ce privește corelația medie an-elev, dispersia variabilei aleatoare individuale, deja stabilită de cercetătorii de la Tg. Mureș. Eșantionul nostru ne-a furnizat următoarele date :

TABELUL Nr. 3

Media anuală elev	5 — 5,99	6 — 6,99	7 — 7,99	8 — 8,99	9 — 9,99
D^2	0,570	1,641	2,653	2,566	1,458

Comparîndu-l cu același tabel al antecesorilor noștri, constatăm o deosebire în aceea că intervalul acoperit de dispersiile maxime este mai larg (7—8,99). Pe de altă parte, diferențele cantitative ale dispersiilor pe grupe de medii sînt mai mari decît la aceștia. Încheiem analiza faptelor aici, ele reprezentînd de altfel, numai o amendare pe plan metodologic și o completare cu date furnizate de un eșantion diferit, a investigației colectivului din Tg. Mureș. În afara cercetărilor empirice, se impun totuși o serie de precizări general-teoretice și relevarea unor aspecte lăsate în umbră pînă acum.

Ce înseamnă în fond dispersie mare, deci atitudine inegală față de învățătură ? Evident, o însușire fragmentară, neomogenă a disciplinelor de învățămînt. S-a observat la matematică, limba română, limba străină, fizică, o inegalitate maximă a atitudinii în pregătire. Vom încerca, în cele ce urmează, să dăm o explicație modului cum diversele obiecte condiționează această atitudine inegală.

Fiecare disciplină de învățămînt reprezintă un sistem de noțiuni, principii, legi, adică un întreg structurat analog oricăror alte sisteme, fie ele fizice, biologice, psihologice, sociale. Există o clasificare mai puțin cunoscută a acestora în sisteme care reprezintă structuri bune și sisteme care reprezintă structuri slabe. O structură bună aparține unui sistem în care o stare sau un proces local se găsește într-un grad mare de dependență față de procesele și stările tuturor celorlalte părți ale sistemului. Dimpotrivă, structurile slabe prezintă o redusă interdependență a

stărilor, adică un proces sau o stare parțială a sistemului nu depinde de celelalte procese sau stări parțiale ale acestuia. Ca model matematic al sistemelor complexe bine structurate, prof. Gh. Zapan a propus[3], în urmă cu patru decenii, o medie geometrică ponderată de forma :

$$G = X_1^{\alpha 1} X_2^{\alpha 2} \ldots\ldots X_m^{\alpha m}$$

în care ponderile sînt reprezentate prin exponenți. „Aceasta aproximează mai bine datele realității, deoarece lipsa unei determinante esențiale care nu este compensată duce la anularea întregului. Pregătirea lacunară a unui elev înseamnă că în sistemul de cunoștințe pe care acesta îl posedă la un anumit obiect se introduc termeni nuli sau necorespunzători calitativ. Este evident că, dacă aceasta nu va duce chiar la anularea ansamblului, în orice caz îl va deteriora, într-o măsură mai mare sau mai mică, în funcție de structura bună sau slabă a sistemului. Se impune deci o clasificare a disciplinelor în funcție de structura pe care o posedă. Clasificarea va fi aproximativă, întrucît nu se bazează pe o cercetare riguroasă a disciplinelor respective în forma în care se înfățișează ele în manualul școlar.

Considerăm ca avînd structuri bune discipline ca matematica, limba străină, gramatica, fizica, și structuri slabe istoria, geografia, agricultura*. Atitudinea instabilă în pregătire va fi condiționată diferit de primele față de cele din urmă. Necunoașterea de către un elev a regulii de aflare a celui mai mic multiplu comun al unor numere va atrage după sine imposibilitatea însușirii procedeului de aducere a fracțiilor la același numitor care, la rîndul său, va face imposibilă rezolvarea ecuațiilor cu termeni fracționari etc. S-a declanșat astfel o reacție în lanț care va ruina întregul sistem sau mare parte din el. Nu același lucru se va întîmpla la geografie, unde lipsa celei mai vagi cunoștințe despre Islanda nu va stingheri în nici un fel posibilitatea achiziționării a numeroase date despre Egipt. Reiese de aici necesitatea unui tratament mai atent în direcția stabilizării nivelului la învățătură, în primul rînd pentru elevii cu atitudine fluctuantă la disciplinele care reprezintă structuri bune.

Pe de altă parte, fluctuația nivelului de pregătire al elevilor, prin cotele sale maxime, indică posibilitățile superioare pe care acești elevi le posedă și deci existența condiției principale pentru ridicarea nivelului lor mediu de pregătire. Lucrul este binecunoscut din practică. Un elev care ia astăzi nota 9, iar mîine nota 5 este un elev capabil, care nu dă întreaga măsură a posibilităților sale. Antecesorii noștri în cercetarea acestei probleme recomandă ca mijloc de combatere a fenomenului sporirea eforturilor cadrelor didactice „pentru elaborarea metodică a construcției logice a celor predate, controlînd sistematic gradul de înțelegere și însușire a cunoștințelor". Dar fluctuațiile — atît pozitive cît și negative — (în raport cu media) au loc sub îndrumarea aceluiași profesor, deci nu pot fi explicate prin insuficiențe ale activității strict didactice a acestuia, deși, fără îndoială, anumite

[3] „Revista de filozofie" nr. 4/1930.

* Discriminarea materiilor școlare în aceste două categorii nu epuizează, firește, deosebirile structurale care există chiar în cadrul aceleiași clase de la obiect la obiect. Să luăm pentru exemplificare matematica și gramatica. Prima, disciplină cu un înalt grad de organizare, reprezintă un sistem de noțiuni și algoritmi care se aplică întotdeauna stereotip unor date concrete. Toți elevii vor rezolva în același mod, după formula cunoscută, o ecuație de gradul II. Altfel vor decurge lucrurile la gramatică, care cuprinde o mulțime de reguli, subreguli, excepții, aplicabile în funcție de situația concretă. Ea posedă un grad inferior de organizare față de cel al matematicii, avînd în schimb un domeniu de aplicație mai larg.

caracteristici ale ei o influențează. Cauzele fiind în legătură, după părerea noastră, cu munca educativă a profesorului, mai concret cu unele aspecte negative ale eticii școlare sau cu subdezvoltarea capacităților voliționale ale elevului, considerăm că acțiunea principală trebuie dusă pe acest teren. Vor trebui, de asemenea, studiate particularitățile psihologice ale fiecărui elev care prezintă acest fenomen într-un grad ridicat și, în funcție de ele, luate măsuri diferențiate de la caz la caz. Credem că un anumit rol în combaterea acestei atitudini îl poate avea o verificare mai ritmică și mai deasă a elevilor care au mediile cuprinse între 6 și 9. De asemenea, în cadrul fixării trebuie solicitați în special acești elevi, insistîndu-se asupra chestiunilor care le-au rămas neclare. Ambele măsuri au scopul de a preîntîmpina lipsa de activizare a clasei, care favorizează delăsarea la învățătură. Elevii trebuie puși în permanență în situația de a răspunde, mașinile electronice de verificat reprezentînd și după părerea noastră idealul în direcția activizării elevilor și îmbunătățirii procesului de aferentație inversă elev-profesor.

Conf. dr.
VICTOR GRIGORESCU
Facultatea de farmacie
I. M. F., Bucureşti

EXAMENUL DE BACALAUREAT ŞI CEL DE ADMITERE ÎN ÎNVĂŢĂMÎNTUL SUPERIOR

În dezvoltarea istorică a şcolii româneşti, ca urmare a transformărilor sociale care au avut loc, s-au impus ca o necesitate perfecţionarea şi raţionalizarea continuă a procesului de învăţămînt, organizarea cît mai eficientă a şcolii atît ca unitate de învăţămînt, cît şi ca formă de organizare socială a răspîndirii culturii şi ştiinţei în rîndul poporului. Liceul, ca veche formă de organizare a reţelei de învăţămînt, a cunoscut o serie de transformări structural-organizatorice, modificări care au avut implicaţii în desfăşurarea şi finalizarea procesului de instruire şi educaţie. Vechea denumire de liceu, în 1948 s-a schimbat în şcoală medie, şcoală medie de cultură generală şi din nou, astăzi, în liceu. Această schimbare de titulatură s-a reflectat şi în denumirea examenului de încheiere a acestor studii şi anume : examen de bacalaureat, examen de absolvire, examen de maturitate, iar astăzi, în urma ordinului Ministerului Învăţămîntului din 1966, îşi repoartă titulatura de bacalaureat. Redarea titulaturii de bacalaureat a constituit atît pentru profesori, cît şi pentru elevi o deosebită bucurie şi satisfacţie. Întotdeauna profesorul şi elevul au văzut în examenul de bacalaureat un examen care trebuie privit şi pregătit cu toată seriozitatea, avînd în vedere scopul lui de a verifica cultura generală a absolventului de liceu. Dacă pînă în anul şcolar 1965/1966 candidaţii erau examinaţi la 7 obiecte de studiu, care într-adevăr puteau ilustra pregătirea de cultură generală, începînd cu anul 1966 numărul acestora s-a redus la numai trei, din care două obligatorii şi unul la alegere pentru secţia reală şi unul obligatoriu şi două la alegere pentru secţia umanistă. Această măsură ar fi trebuit să uşureze mult pe candidat în pregătirea sa şi în felul acesta ar fi trebuit să ducă în final la creşterea procentului de bacalaureaţi şi în acelaşi timp la rezultate calitativ superioare, exprimate prin medii generale de la 8 la 10. În realitate, rezultatele nu s-au profilat pe linia măsurilor. Iată un exemplu : folosind aceeaşi exigenţă unitară în aprecierea cunoştinţelor la cele 14 comisii succesive pe care le-am prezidat în diferite centre (Bucureşti, Tîrgovişte, Focşani, Rîmnicul Vîlcea, Pucioasa, Gura Humorului, Roşiorii de Vede etc.), din care 7 în primă sesiune şi 7 în sesiunea de toamnă, gru-

pate după numărul de obiecte la care s-a dat examenul — 7 sesiuni cu 6 şi 7 obiecte de studiu şi 7 sesiuni cu 3 obiecte de studiu — au fost obţinute rezultatele înscrise în tabelul de mai jos :

Numărul obiectelor de examen		1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968*	1969**
Cu 7 obiecte	iunie august	84% —	80% 67%	62% 70%	40% 68%	—	—	—	—
Cu 3 obiecte	iunie august	— —	— —	— —	— —	7 % 40%	70% 43%	54% 65%	76%
Proporţia mediilor 7—10	iunie august	40% —	46% 0%	14% 0%	25% 6%	49% 10%	36% 3%	6% 3%	44% —

* an în care cursurile de zi nu au avut promoţie şi s-au prezentat absolvenţii secţiilor serale şi restanţierii.
**) prima promoţie cu 12 ani.

Analizînd datele de mai sus, scoatem în evidenţă următoarele aspecte privind examenul de bacalaureat şi anume :

— deşi candidaţii promoţiilor 1962/1965 au trebuit să se pregătească la 7 obiecte obligatorii , totuşi rezultatele sînt net superioare promoţiilor 1966-1969, cînd candidaţii s-au pregătit numai la 3 obiecte de examen, din care unul la alegere la secţia reală, iar la secţia umanistă două la alegere. Subliniem acest dublu avantaj al promoţiilor începînd cu anul 1966 şi anume că pe lîngă faptul că s-au prezentat pentru a trece examenul de bacalaureat numai la trei materii, au avut şi latitudinea să-şi aleagă pe cel de-al treilea obiect la secţia reală, la secţia umanistă fiind obligatorie numai limba română, pentru că limba străină şi cel de-al treilea obiect se aleg.

Superioritatea rezultatelor acestor promoţii se manifestă atît în sesiunea de primăvară, cît şi în cea de toamnă, sesiuni care nu prezintă decalaje prea mari, în timp ce în sesiunile anilor 1966-1969 rezultatele nu numai că sînt nesatisfăcătoare din punct de vedere cantitativ, dar prezintă decalaje destul de însemnate între cele două sesiuni anuale.

Un fapt oarecum pozitiv pe care îl desprindem din datele statistice comparative referitoare la calitatea pregătirii este acela că promoţiile care au susţinut examenul de bacalaureat cu 3 obiecte, deşi cantitativ au obţinut procente scăzute, privind calitatea exprimată prin medii generale de la 7 la 10 constatăm că au obţinut rezultate puţin mai bune, avîndu-se în vedere şi cerinţele sporite ale programei de examen. Totuşi, aceste rezultate nu sînt corespunzătoare degrevării de la 7 obiecte la 3 obiecte de examen, care de altfel nici nu poate ilustra cultura generală a unui absolvent.

O întrebare care se desprinde din datele statistice de mai sus este legată de rezultatele obţinute de promoţia 1969 — prima promoţie a liceului de 12 ani. Această promoţie, favorizată, pe de o parte, de durata studiilor (12 ani) şi, pe de altă parte, de forma de organizare a bacalaureatului cu pauze între fiecare examen, examinatori fiind chiar profesorii clasei, a obţinut nişte rezultate — în special din punct de vedere calitativ — sub aşteptările noastre. Afirmaţia o întemeiem nu pe rezultatele acestei promoţii obţinute la bacalaureat, ci pe cele obţinute la examenul de admitere în învăţămîntul supe-

rior. Vom încerca să analizăm rezultatele bacalaureatului promoției 1969 prin prisma examenului de admitere în facultăți. Concluziile le vom desprinde prin corelarea procentului de reușiți la bacalaureat cu cel al admișilor în învățămîntul superior. Pentru aceasta, am luat în studiu candidații din promoția 1969 admiși la Institutul de medicină și farmacie din București, unde n-a fost nevoie de două sau trei sesiuni de admitere pentru a se completa locurile, afirmație care scoate în evidență că la acest institut s-au prezentat candidați oarecum mai pregătiți decît la alte institute, unde au fost necesare mai multe sesiuni pentru ocuparea tuturor locurilor.

Analizînd gradul de pregătire a bacalaureaților, promoția 1969, prezentați la acest institut, pe baza datelor din tabelele 1, 2 și 3, constatăm că din totalul prezentaților numai 22% au fost admiși adică din 1309 bacalaureați (promoția 1969), în cele 4 facultăți ale institutului au reușit numai 290, ocupînd abia 1/2 din totalul locurilor pe institut, restul fiind ocupate de promoțiile anterioare și în special de restanțierii promoției 1967, care, stînd un an acasă și pregătindu-se la obiectele de examen prevăzute pentru facultățile de medicină și farmacie, au obținut rezultate bune.

Făcînd o cercetare mai profundă privind calitatea rezultatelor celor admiși, prezentăm următoarele aspecte pe cele 4 facultăți :

— la Medicina generală din cei prezentați din promoția 1969 au reușit 18%, cunoscînd că media minimă de admitere a fost de 7,37. Din cei 102 admiși au obținut medii de la 8—8,99 un număr de 69 candidați, iar de la 9 la 10 (care înseamnă o foarte bună pregătire) numai 14 candidați, dintre care unul singur cu media 10 ;

— la Pediatrie, din promoția 1969 au fost admiși 38 candidați, adică numai 17%, media minimă de admitere fiind 6,12. Nici un candidat nu a obținut medii între 9 și 10 ; numai 6 dintre cei admiși au medii între 8—8,99, restul sub 8, cei mai mulți avînd medii între 6,12 și 7 ;

— la Stomatologie, din această promoție de bacalaureați au reușit 72 candidați, adică 24%, dintre care 31 cu medii între 8 și 8,99, iar numai 8 cu medii între 9 și 9,99, neatingînd nici unul media maximă, media minimă fiind 7,12.

TABEL 1

Situația candidaților la I.M.F. București din promoția de bacalaureați 1969

Facultatea	Înscriș	Reușiți		Media minimă de admitere	Nr. candidaților cu medii între 8 și 10
Medicină generală	553	102	18%	7,37	83 din care 14 cu medii de la 9 - 10
Pediatrie	213	38	17%	6,12	6 cu medii între 8 — 8,99
Stomatologie	295	72	24%	7,12	39 din care 8 au medii între 9-9,99
Farmacie	248	78	21%	6,00	13 din care 5 cu medii între 9—10
TOTAL	1 309	290	22%	—	—

TABEL 2

Dinamica mediilor de admitere pe anii 1967, 1968 și 1969

Facultatea	1967*	1968**	1969***
Medicină generală	7,15	7,62	7,37
Pediatrie	6,50	7,25	6,12
Stomatologie	6,80	7,37	7,12
Farmacie	7,08	7,33	6,00

* promoție cu 11 ani
** restanțieri, nefiind promoție
*** promoție cu 12 ani.

TABEL 3

*Situația concursului de admitere în sesiunea iulie 1969**

Facultatea	Înscriși	Admiși	Observații
Medicină generală	965	194	—
Pediatrie	449	104	—
Stomatologie	752	135	—
Farmacie	430	139	—
TOTAL	2596	572	—

* fără candidați militari.

— la Farmacie, unde media minimă de admitere a fost de 6, au reușit din această promoție un număr de 78, adică 31%, deci un procent mai mare. Avînd însă în vedere că media de admitere a fost mică, nu putem trage concluzia că au fost mai bine pregătiți pentru această facultate, deoarece cu medii de la 8 la 8,99 au fost 8 candidați, iar de la 9 la 10 au fost numai 4, un candidat obținînd media maximă 10, iar cei mai mulți medii între 6 și 7.

Făcînd o analiză a dinamicii mediilor de admitere la acest institut pe ultimii trei ani, conform datelor din tabelul 2, observăm următoarele :

— la toate cele 4 facultăți în anul 1968 s-au obținut rezultate mai bune, pentru că, nefiind promoție de bacalaureați, s-au prezentat restanțierii promoțiilor precedente, care au pregătit numai cele trei obiecte de examen și ca atare și calitatea rezultatelor este superioară atît față de promoția anului 1967, cît și față de cea a anului 1969 ;

— analizînd însă reușiții din promoția de bacalaureați 1969 în structura admișilor din toate cele 3 promoții, din punct de vedere al calității pregătirii, constatăm că în afara celor admiși la Medicina generală, unde 42% sînt cu medii între 8—10, toți ceilalți admiși la Pediatrie, Stomatologie și Farmacie se rezumă la procentele de 6%, 28% și respectiv 9%, ceea ce înseamnă o insuficientă pregătire pentru admite-

rea într-un institut de învățămînt superior, ținînd cont, pe de o parte, de faptul că aceștia au la bază o pregătire de 12 ani, iar pe de altă parte, că mediile de bacalaureat cu care au venit sînt foarte mari și deci în opoziție cu rezultatele obținute la admitere.

Un alt aspect al pregătirii absolvenților noștri de liceu îl constituie diferența de nivel de cunoștințe ce există la absolvenții liceelor din mediul urban față de cei din mediul rural. Spre exemplu, la Medicina generală, din totalul admișilor 85% provin din mediul urban și numai 15% din mediul rural.

Slaba pregătire a acestora desigur că n-o putem da numai pe seama absolvenților, ci trebuie să căutăm și alți factori care au influențat această situație, dintre care citățm : lipsa cadrelor didactice calificate, navetismul destul de răspîndit și probabil chiar lipsa unei exigențe în verificarea și aprecierea cunoștințelor. Elevul, dacă primește pentru răspunsuri mediocre note de 8 sau 9, are impresia că este pregătit suficient și că pentru admitere nu-i mai trebuie prea mult efort. Această inducere în eroare prin note bune pentru răspunsuri mediocre îl face pe candidat să se lovească de greutăți la admitere în învățămîntul superior.

La ce concluzii ne duc celelalte date statistice pe care le-am analizat corelînd rezultatele examenului de bacalaureat cu cele obținute în urma examenului de admitere în învățămîntul superior medico-farmaceutic ? În primul rînd că promoția de bacalaureați din acest an școlar n-a dovedit în general nivelul de pregătire corespunzător cerințelor programei de 12 ani, deși rezultatele examenului de bacalaureat sînt net superioare celor din anii precedenți, cînd absolvenții aveau la bază programa liceului de 11 ani.

De ce s-au obținut rezultate bune la bacalaureat și puțin satisfăcătoare la admitere în toate institutele de învățămînt superior și universități ? Cu tot curajul, este necesar să căutăm defecțiunea și în modul de organizare a bacalaureatului din acest an școlar (1968-1969). O primă părere este aceea că elevii știind că dau examen cu profesorii clasei, s-a știrbit din autoritatea tradiționalului bacalaureat, care se dădea pe centre și cu comisii absolut străine.

Noua formă organizatorică reduce intensitatea, ritmicitatea și seriozitatea pregătirii. Elevii își cunosc profesorii și invers. Le cunosc părerea profesorilor despre ei și de aici și scăderea muncii de pregătire pentru un asemenea examen, care în condițiile susținerii cu profesori din alte școli este cu totul altfel privit și pregătit. S-ar putea spune că actuala formă organizatorică a bacalaureatului creează acel climat psiho-pedagogic favorabil unei bune comunicări de idei și că dă posibilitatea elevului, cunoscînd pe profesor, să-și etaleze fără rețineri pregătirea sa. Experiența noastră însă nu poate admite această teză, deoarece absolventul liceului de 12 ani este deja matur, are 19-20 de ani, are o personalitate formată și forța sa interioară învinge cu ușurință greutățile de moment care apar în relația elev-profesor în condițiile unui examen cu comisie străină. Totul este să fie pregătit. În condițiile comisiei străine are loc, putem spune, o notare mai obiectivă, înlăturîndu-se în mare parte subiectivismul care apare în cazul examenului cu profesorii clasei.

Examenul de bacalaureat după vechea formă nu numai că înlătură subiectivismul, dar el devine și un fortifiant pentru absolventul liceului. Îl obișnuiește cu greutățile aparente ale examenului și-l pregătește din punct de vedere psihologic pentru examenul de admitere în învățămîntul superior.

cînd se întîlnește cu cadre didactice universitare cu alte pretenții și altă exigență. A-l trimite pe absolventul liceului de la profesorii clasei direct la cadrele didactice universitare, fără o treaptă intermediară, este, credem, o greșeală care se reflectă în rezultatele examenului de admitere, așa de altfel cum s-a și reflectat în acest an.

În ceea ce-l privește pe profesorul de liceu, actuala formă de bacalaureat îi creează dificultăți și-l pune în situații delicate, pe care de multe ori le rezolvă în afara principiilor docimologice. Oare în timpul celor patru ani de liceu nu s-a creat între profesor și elev o legătură sufletească ? De exemplu, elevii care au fost promovați, fie la matematică sau limba română, an de an, cu medii la limită, uneori ca rezultat al indulgenței, alteori ca efect al regulamentului care făcea posibilă o promovare „ajutată", rezultată din notele de 4 și 5 care dau media 5 (întregită), medii care n-au exprimat nici măcar nivelul minim de cunoștințe pentru clasa respectivă, iar la bacalaureat sînt examinați conform programei care s-a făcut în doi, trei sau chiar patru ani, trec ei oare examenul ? Nu-și pune profesorul problema că dacă timp de patru ani l-a promovat, cum să-l respingă la examen tocmai acum ? Se naște sau nu un proces sufletesc ? Se face posibilă sau nu încălcarea principiilor docimologice ? Indulgența se manifestă și de data aceasta și de aceea se îngroașe cu mediocritate rîndurile bacalaureaților, care, prin drepturile pe care li le conferă diploma, se prezintă la admiterea în învățămîntul superior și de aici și numărul mare de note de 1 și 2 la lucrările scrise și oral, așa cum s-a întîmplat în acest an.

Mai constatăm, pe lîngă cele semnalate, că slabele rezultate ale promoției 1969 rezidă și în nivelul necorespunzător al unor manuale de liceu, care încă prezintă lacune și probleme insuficient de clar lămurite. Aceste cauze generează goluri în pregătirea elevilor și în felul acesta ei nu corespund exigenței programei de admitere și comisiei de examinare.

În concluzie, credem că pe lîngă măsurile care trebuie luate pentru a pune la îndemîna elevului clasei a XII-a instrumente de bună calitate (programe și manuale), pentru ca el să poată opera cu toată eficiența asupra problemelor de examen, ar fi bine, în primul rînd, ca *orientarea profesională a elevilor să se facă încă din clasa a IX-a*, ca prin ajutorul cercurilor științifice care se țin în cadrul școlii să li se deschidă dragostea și poate chiar pasiunea pentru disciplinele care i-ar ajuta în reușita la examenul de admitere în învățămîntul post liceal sau în cel superior.

În al doilea rînd, n-ar fi rău, credem, dacă *la cele două obiecte de bază — matematica și limba română — la care se cere un volum mare de cunoștințe să se înceapă pregătirea din primul trimestru, pentru bacalaureat.* În acest scop, poate ar fi cazul *să se prevadă obligatoriu, prin planul de învățămînt, un număr minim de ore, săptămînal, pentru aceste discipline, cu programă distinctă pentru bacalaureat.*

O propunere pe care o facem cu toată insistența este aceea *de a se reveni la vechea formă a bacalaureatului cu comisie formată din profesori de la alte școli.* Aceasta ar impulsiona pe elev la muncă susținută și ar coincide cu interesul de a se pregăti temeinic. Teama de necunoscut pune pe elev în gardă ca să-și ia toate măsurile și din timp să se pregătească pentru a putea face față cu succes examenului care îi deschide noi perspective, noi orizonturi către treptele superioare ale învățămîntului.

Lector VALERIU OROS
Baia Mare

CU PRIVIRE LA PREGĂTIREA DOCIMOLOGICĂ A VIITOARELOR CADRE DIDACTICE*

În lumina marilor realizări ale ştiinţei contemporane, problema examinării şi evaluării cunoştinţelor prin notă se pune cu acuitate şi în termeni similari producţiei.

Literatura de specialitate consideră şcoala ca o mare „întreprindere" generală ale cărei rezultate trebuie să fie apreciate prin procedee „metrologice", printr-un „control tehnic şi de calitate". Ca atare, şcoala este interesată să-şi afirme prestigiul, echivalentul „mărcii fabricii" prin succesele elevilor ei (5, p. 246—247); (17, p. 120, 125).

Examinarea şi notarea fiind probleme de mare interes practic şi de o deosebită importanţă socială şi economică, se impune cu necesitate cunoaşterea şi aprofundarea lor de către toţi factorii care concură, într-un fel sau altul, la înfăptuirea procesului instructiv-educativ.

Factorul investit cu cea mai mare responsabilitate morală este cadrul didactic, indiferent de gradul şi profilul instituţiei de învăţămînt în care funcţionează sau de disciplina pe care o predă. Pentru neavizaţi notarea s-ar părea că este un act relativ uşor. În realitate, ea este pretenţioasă, în sensul că trebuie să exprime cantitatea şi calitatea cunoştinţelor, nivelul de dezvoltare a deprinderilor, stilul de muncă, interesul pentru un obiect sau altul de învăţămînt, ceea ce determină amplificarea conştiinţei răspunderii profesorului faţă de aprecierea prin notă.

Sub aspect psihologic nota constituie „un factor stimulator în ceea ce priveşte crearea unei motivaţii obiective, în sensul că ea reprezintă un simbol al exigenţelor mediului social, exigenţe care prin intermediul procesului instructiv-educativ se interiorizează, devenind aspiraţii, care, la rîndul lor, constituie o forţă motrice internă pentru însuşirea de noi cunoştinţe" (4, p. 80).

Profesorul, pentru a-şi asigura încrederea şi ataşamentul elevilor lui, trebuie să aibă în vedere multitudinea aspectelor pe care le reclamă notarea, „să fie o personalitate echilibrată, cu o capacitate de diferenţiere, chibzuinţă sensibilă, bunăvoinţă umană, consecvenţă în cerinţe" (4, p. 80).

Multe studii şi cercetări publicate în special în „Revista de pedagogie" din ultimii ani dezbat probleme foarte diverse sub raport psiho-pedagogic şi metodic privind notarea, aducînd o contribuţie substanţială la perfecţionarea procesului de evaluare a cunoştinţelor şi a selecţiei prin concurs. Noutatea, diversitatea şi dinamica acestor studii fac ca ele să fie recepţionate cu maximum de interes de către personalul didactic, cu atît mai mult cu cît notarea ridică foarte multe dificultăţi ce se cer rezolvate în mod ştiinţific, iar literatura de specialitate nu este prea bogată pînă acum la acest capitol.

* Comunicare susţinută la a III-a sesiune de comunicări a Institutului pedagogic din Baia Mare (24—25.V.1969), în secţia pedagogie-psihologie şi metodică.

Unele din aceste studii şi cercetări se ocupă direct sau în treacăt de valoarea educativă a notării (8 ; 9 ; 21, p. 47—53 ; 25, p. 35—37 ; 26 ; 30 ; 31 ; 32), de ritmicitatea şi contribuţia ei la sporirea eficienţei procesului de învăţare (3, p. 66—68 ; 10, p. 60—63 ; 22 ; 35), de raţionalizarea examenelor şi de stabilirea unor criterii ştiinţifice de evaluare a cunoştinţelor, de pasivul şi activul examenelor (12, p. 192—231 ; 275 ; 13 ; 14 ; 15, p. 64—101 ; 16 ; 17 ; 28), altele de factorul subiectiv în notare şi de organizarea concursurilor (4 ; 7 ; 11, p. 50—55 ; 18 ; 19 ; 21, p. 88—98 ; 108—110, 146—148, 157 ; 32), de probleme metodice privind tehnica examinării şi verificării cunoştinţelor elevilor şi studenţilor etc. (1 ; 3, p. 87—112 ; 15, p. 64—101 ; 19 ; 21, p. 153—157 ; 22 ; 34). Studiile, cercetările şi discuţiile din presa de specialitate s-au oprit în speţă asupra perfecţionării procesului notării la profesorii cu experienţă şi mai puţin asupra pregătirii docimologice a viitoarelor cadre didactice. Unele o amintesc în contextul altor dezbateri (2, p. 85—87 ; 7, p. 84), altele ca o concluzie preliminară (21, p. 133—145 ; 153).

În *Cuvîntul înainte* la o lucrare apărută recent (15, p. 9), conf. univ. dr. George Văideanu, directorul Institutului de ştiinţe pedagogice, se întrebă pe bună dreptate : „Cine şi în ce împrejurări îi învaţă pe viitorii profesori cum să examineze, cu alte cuvinte, cum să-şi conceapă întrebările şi probele, cum să interpreteze şi să aprecieze răspunsurile elevilor şi cum să-şi concretizeze judecăţile apreciative sub formă de note sau caracterizări ? Se poate însuşi această tehnică a măsurării cunoştinţelor şi priceperilor în cele cîteva ore de practică pedagogică cînd, este ştiut, chestiunea notării elevilor cade de regulă pe plan secundar ?".

Cursul de pedagogie generală, respectiv capitolul verificarea şi aprecierea cunoştinţelor elevilor şi Regulamentul şcolilor de cultură generală (29, p. 38, art. 109) indică criteriile în ansamblu de care ar trebui să se ţină seama la stabilirea notei, urmînd ca ele să fie aplicate în mod diferenţiat în funcţie de specificul disciplinei respective, de particularităţile ei. Cursul de metodică se ocupă de conţinutul şi structura lecţiilor de verificare şi control şi mai puţin de notare, de evaluarea prin notă, de tehnica notării şi de implicaţiile ei. Pregătirea teoretică în facultate se reduce cam la atît (27). Considerăm neglijarea acestei pregătiri a viitorului profesor ca o carenţă serioasă a formaţiei sale profesionale. Un bun profesor trebuie să fie şi un bun *examinator*.

În pregătirea practică, atenţia este concentrată spre predarea noilor cunoştinţe ; aspectul notării, în momentul verificării sau concomitent cu predarea, este neglijat. În cadrul analizei lecţiilor practice susţinute de studenţi, foarte rar se are în vedere formarea lor şi în această direcţie. În genere, studenţii nu notează la lecţiile practice sau notarea lor e formală, ceea ce este şi mai păgubitor pentru procesul de învăţămînt. Alteori, verifică studentul şi notează profesorul. Planurile de lecţii foarte rar fac dovada unei asemenea preocupări şi aceasta doar în lecţiile de apreciere şi control.

Raportînd implicaţiile psiho-pedagogice şi social-economice foarte diverse ale notării (5 ; 12 ; 14 ; 15 ; 21, p. 20) la această pregătire teoretică şi practică, apreciem că ea este insuficientă. Practica pedagogică desfăşurată cu studenţii atestă acest lucru cu prisosinţă.

În afară de observaţiile curente prilejuite de lecţiile practice, am întreprins unele investigaţii cu caracter constatativ. Ele au vizat latura teo-

retică și practică a pregătirii docimologice a studenților în pragul absolvirii facultății.

Pentru a constata nivelul de pregătire teoretică, am solicitat, prin chestionare, unui număr de 135 de studenți din anul al III-lea de la toate facultățile institutului nostru (promoția 1969) să motiveze cînd acordă unui elev o notă sau alta din scara de notare în uz (1—10). Răspunsurile au fost grupate în funcție de motivație și frecvență în tabelul nr. 1 pentru notele : 10, 9, 5, 4, și 3. Motivațiile au fost foarte diferite, atît pentru notele situate în zona superioară a scării de notare, cît și pentru cele din jurul limitei de promovare (vezi tabelul nr. 1).

Ce ne arată aceste date ? În primul rînd, orientarea practicanților, la finele facultății, în activitatea de notare pe care o implică profesia didactică. Din tabel se poate constata că studenții, deși sînt în ultimul an, nu au fixate încă anumite criterii de evaluare a cunoștințelor elevilor, nu și-au însușit o concepție docimologică, o motivație de principiu, deși „obiectivitatea aprecierii prin notă se bazează în primul rînd pe existența unei concepții științifice, principiale a cadrelor didactice în această direcție" (4, p. 80).

Motivarea atribuirii unei note este foarte generală și aproximativă. Se acordă nota 10 cînd „elevul răspunde fără nici o greșeală" (28%) ; „cînd știe foarte bine lecția" (15,55%) ; „răspunde perfect fără să fie ajutat" (14,07%) ; „cînd dă cel mai bun răspuns" (11,85%) ; 71,9% acordă nota 9 cînd „răspunde frumos, dar omite din lecție unele lucruri, nu cunoaște lecția la perfecție, răspunde frumos, dar cu ajutorul întrebărilor ajutătoare" sau „răspunde aproape perfect" ; nota 5 „cînd răspunsul se bazează pe învățarea mecanică" (19,25%) ; „răspunde la limită" (17,3%) ; „nu răspunde conștient și sistematic" (13,33%) ; „cînd răspunsul e pe muchie de cuțit" (5,92%). Nota 4 este atribuită unui elev care „nu și-a însușit lecția și încearcă să răspundă prin fraudă" (29,62%) ; „nu știe lecția" (12,59%) ; „și-a însușit lecția la suprafață" (8,88%) ; „nu reușește să răspundă singur și nici cu ajutorul profesorului și al clasei" (8,88%) ; nota 3 celui care „este străin de materie" (20%) ; „nu știe cele mai elementare lucruri din lecție" (14,81%).

Uneori motivarea e arbitrară, în sensul că nu se notează cuantumul de cunoștințe raportat la cerințele programei, ci actul moral în sine : „dau nota 3 cînd elevul copiază" (21,48%) ; „practică suflatul" (12,59%) ; „nota 4 cînd încearcă să răspundă prin fraudă" (29,62%). Din totalul de 135 de subiecți, doar 22,96% în cazul notei cinci, raportează răspunsul la cerințele programei. Unii (11,85%) au în vedere, la atribuirea notei maxime, nivelul clasei și nu conținutul procesului de predare.

Am reținut ca o constatare cu caracter general faptul că subiecții investigați nu au în vedere la motivarea atribuirii unei note criterii privitoare la *cunoștințe*, vizînd temeinicia și întinderea lor, *la gîndire*, care să fie sigură, critică, înțelegînd corelațiile logice, *la prezentarea cunoștințelor* în mod sigur, complet, sistematic, *la aplicarea conștientă și creatoare a științei și aptitudinilor*, ei se orientează în notare, în special, după puterea de *reținere* și *reproducere* a lecției curente.

Această orientare trădează încă mult empirism, inadecvat unui viitor profesor calificat și în condițiile vieții noastre, poate constitui o frînă în înfăptuirea imperativelor majore care stau în fața învățămîntului contemporan.

Absența stăpînirii, cel puțin pe plan teoretic, a unui sistem de notare se reflectă și în activitatea practică, motiv pentru care foarte mulți profesori investesc greu pe studenții practicanți cu încrederea de a nota la lecțiile practice.

TABEL Nr. 1

Gruparea răspunsurilor în funcție de motivarea și frecvența lor

Motivarea acordării notelor, numărul subiecților și frecvența motivării												
10	Nr. sub.	%	9	Nr. sub.	%	5	Nr. sub.	%	4	Nr. sub.	%	3	Nr. sub.	%
Cînd dovedește că i-a însușit lecția f. bine și aplică cunoștințele ușor.	41	38,37%	Elevul și-a însușit lecția temeinic, fără să exceleze	39	28 88%	Cînd răspunsul satisface cerințele *minime* ale programei	31	22,96%	Nu cunoaște esențialul din lecție și face confuzii grave	45	33,33%	Elevul este total nepregătit	35	25,93%
Răspunde fără nici o greșeală	38	28,14%	Răspunde frumos, dar omite din lecție unele lucruri	27	20,00%	Răspunsul se bazează pe învățarea mecanică	26	19,25%	Nu și-a însușit lecția și încearcă să răspundă prin fraudă	40	29,62%	Cînd copiază	29	21,48%
Știe lecția foarte bine	21	15,55%	Nu știe lecția la perfecție	25	18,51%	Elevul răspunde la limită	23	17,03%	Cînd nu știe lecția	17	12,59%	Este străin de materie	27	20,00%
Răspunde perfect, fără să fie ajutat	19	14,77%	Răspunde frumos, dar cu ajutorul unor întrebări ajutătoare	25	18,51%	Nu răspunde sistematic și conștient	18	13,33%	Nu reușește să răspundă singur și nici cu ajutorul *profesorului*	12	8,88%	Nu știe cele mai elementare lucruri din lecție	20	14,81%
Cînd dă cel mai bun răspuns din clasă	16	11,85%	Răspunde aproape perfect	19	14,07 %	Răspunde slab și mai mult cu ajutorul *profesorului* și al clasei	18	13,33%	Cînd și-a însușit lecția la suprafață	12	8,88%	Practică suflatul	17	12,59%
						Răspunde slab, dar manifestă bunăvoință	11	8,14%	Cînd vine pentru a doua oară cu lecția neînvățată	9	6,66%	Nu răspund	7	5,18%
						Cînd răspunsul e pe muchie de cuțit	8	5,92%						

Motivările cele mai apropiate oarecum de cerințele docimologice le-au dat studenții proveniți din învățămînt sau din liceele pedagogice : „dau nota 5 cînd răspunsul satisface cerințele minime ale programei (18%), nota 4 cînd elevul nu cunoaște esențialul din lecție și face confuzii grave (21%), nota zece cînd pe lîngă însușirea temeinică a lecției aplică cunoștințele ușor (19%)", dar și aceste motivări au o frecvență de cel mult 21%.

Pentru a constata modul practic de apreciere a aceluiași răspuns de către practicanți, am organizat cu studenții anului al III-lea al Facultății de filologie trei lecții demonstrative în care profesorul a dat atenție deosebită verificării și notării elevilor. La aceste lecții studenții au avut sarcina să urmărească răspunsurile cu atenție și să acorde notă pentru fiecare elev ascultat. Pentru a evita fenomenul numit în docimologie „halo" am cerut și am urmărit ca fiecare student să noteze absolut independent. Răspunsurile elevilor au fost notate concomitent de profesorul clasei, conducătorul grupei de practică, metodician și directorul școlii (Școala generală nr. 4 din Baia Mare), după ce în prealabil au convenit asupra cerințelor implicate de lecțiile respective și de programa de învățămînt (lecțiile au fost ținute la Școala generală nr. 4 din Baia-Mare, la clasele a VI-a A, a VII-a B și a VIII-a B). În tabelul nr. 2 redăm rezultate-

TABEL Nr. 2

Elevii în ordinea ascultării	Nr. stud.	Distribuirea notelor în scara de notare descrescîndă								Nota comisiei
		10	9	8	7	6	5	4	3	
I. B. E.	60	4	8	19	12	13	4	—	—	7
II. C. G.	60	15	11	21	8	5	—	—	—	9
III. P. A.	60	—	—	7	12	14	10	12	5	5

le notificării de către studenți a elevilor ascultați la ultima lecție demonstrativă (clasa a VIII-a B). Din acest tabel se poate observa variația de notare de la un student la altul. La primul elev ascultat scara de notare variază de la 5—10, cu o diferență de 5 puncte între nota minimă acordată și nota maximă ; la al doilea elev, între 6 și 10, cu o diferență de 4 puncte, iar la al treilea între 3 și 8, cu o diferență de 5 puncte (vezi tabelul nr. 2). Scara de notare diferă nu numai ca amploare, ci și ca centrare, media situîndu-se între 6 și 8 la primul elev, între 8 și 10 la al doilea elev și între 4 și 7 la al treilea elev.

Considerînd că nota este cu atît mai obiectivă cu cît reprezintă un rezultat mediu al mai multor aprecieri făcute de examinatori cu experiență, am folosit ca reper nota trecută în catalog, acordată de profesorul clasei, conducătorul grupei de practică, metodician și directorul școlii *. Comparînd notele date de studenți cu cele date de colectivul amintit, fără să avem pretenția că acestea ar avea un caracter *absolut obiectiv*, cu atît mai mult cu cît cercetările docimologice au relevat un anumit procent de relativitate și subiectivitate specific fiecărui examinator (11, 18, 20 ; 21 ; 23 ; 24), se poate

* La primul elev ascultat trei din membrii comisiei au acordat aceeași notă: 7 și unul nota 6; elevului al doilea și al treilea, toți le-au acordat aceeași notă: 9 pentru al II-lea răspuns și 5 pentru al III-lea.

observa o corelație destul de slabă între ele. Numai 12 (20%) la primul elev, 11 (18,3%) la al doilea și 10 (16,6%) la al treilea corespund la egalitate. 80% din notele acordate de studenți primului elev, 81,7% elevului al doilea și 83,4 elevului al treilea se situează deasupra sau sub nota acordată de comisia respectivă.

Nota elevului ascultat în cadrul practicii pedagogice este în funcție nu numai de performanța sa, ci și de coeficientul mare de subiectivitate a practicantului. Același răspuns ar putea fi notat cu 5 sau 10, cu 3 sau 8 (cazul elevului I și III), ceea ce deranjează procesul de învățămînt în școală, derutează pe elevi, stîrnindu-le neîncredere în examinator, de unde și o anumită rezervă față de acesta. Frecvența centrării scărilor de notare nu depășește în cel mai bun caz 35%, fapt care determină creșterea frecvenței în amploarea scării, mărind coeficientul de subiectivitate. Același răspuns este evaluat prin note ce cuprind o frecvență, între 6,6% și 31,6% (I), 8,3% și 35% (II) și 8,3% și 23,3% (III), așa cum se poate vedea din graficele nr. 1, 2 și 3. Nici una din dominante nu se ridică cel puțin la 50%.

Privind activitatea studentului în perspectivă, ne interesează priceperea lui individuală de notare, pregătirea sa docimologică. În activitatea la catedră el va trebui să aprecieze singur, prin notă, răspunsurile elevilor săi, iar această apreciere să aibă aceeași valoare la o școală sau la alta.

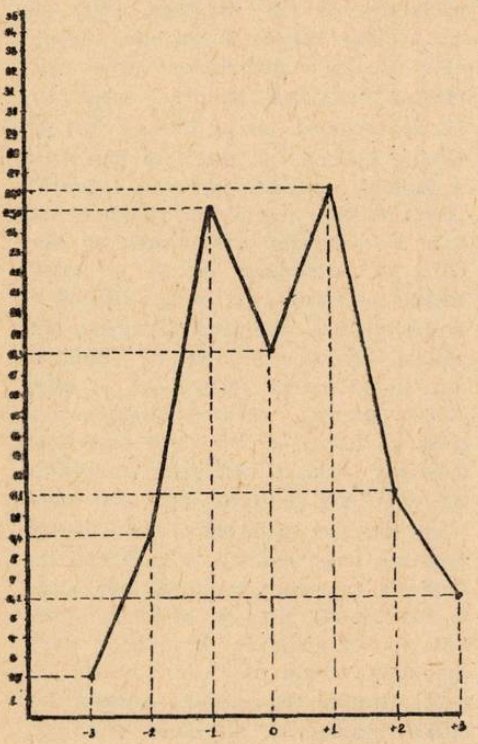
Procentul cel mai mare de note atribuite de practicanți aceluiași răspuns nu depășește 31,6% la primul elev, 35% la al doilea și 23,3% la al treilea, pentru ca apoi să scadă (fapt normal conform curbei lui Gauss) la notele învecinate imediat dominantei : 8, 8, 6. Urcarea din nou în dreapta (graficul nr. 2) sau în stînga sa (graficele nr. 1, 3) cu două trepte constituie abatere și atestă gradul de subiectivitate, lipsă de principialitate în notare, cu alte cuvinte absența unei pregătiri pe linie docimastică.

31,6% dintre subiecții investigați acordă primului elev nota 8, iar 35% aceeași notă elevului al doilea, de unde s-ar părea că între răspunsurile primilor doi elevi ar exista o egalitate aproximativă. În realitate, între ele au existat diferențe vizibile. Primul elev (B. I.) a impresionat prin volubilitate voluntară, axîndu-și răspunsul pe reproductiv, iar al doilea elev (C. G.) pe reflecție și apreciere personală a faptelor oglindite în opera literară : „Dan nu este numai un personaj viu care te cucerește prin curajul și bărbăția sa, creîndu-ți emoții și sentimente patriotice, ci și un simbol al luptei pentru apărarea independenței patriei. El te cucerește ca luptător, dar te și obligă să-ți aperi și să-ți iubești patria". Procentul studenților care au sesizat și exprimat prin note valoarea reală a răspunsurilor primilor doi elevi ascultați este sub 20%.

La practica pedagogică se observă tendința unor studenți de a fi mai indulgenți în notare cu elevii mai slabi la învățătură, ceea ce se poate constata și din graficele nr. 1 și 3, dacă raportăm notele date de studenți la cele atribuite de comisie. Această relativă indulgență o putem pune pe seama lipsei de responsabilitate continuă a studentului față de pregătirea generală și finală a elevului, pe seama prudenței practicantului de a nu intra în conflict cu clasa la care-și desfășoară lecțiile practice sau pe seama lipsei de pricepere în notare — de teamă să nu greșească atribuind o notă sub valoarea reală a răspunsului, preferă contrarul.

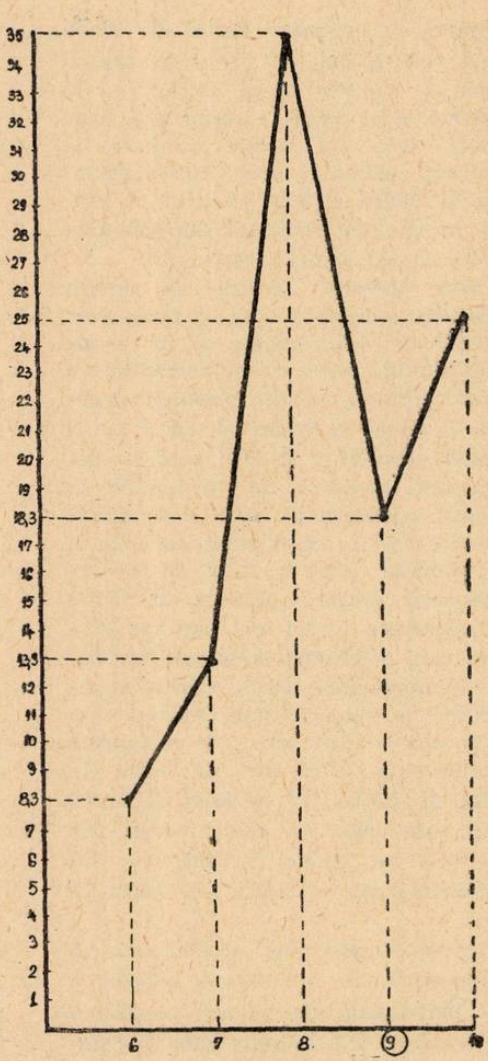
Din totalul de 180 de note atribuite de studenți celor trei răspunsuri, de la ultima lecție demonstrativă, numai

35, reprezentînd 18,3%, corespund la egalitate cu notele trecute în catalog, acordate de colectivul amintit ; 147, respectiv 81,5%, se situează deasupra acestora cu +1, +2, +3 puncte diferență (79 = 43,8%) sau sub acestea cu —1, —2 sau —3 puncte (68 = 37,7 %). Graficul nr. 4 sintetizează notificarea globală. După cum se poate vedea, ea cuprinde valori între —3 și



Graficul nr. 1

Scara de notare la I-ul elev (B.E.)



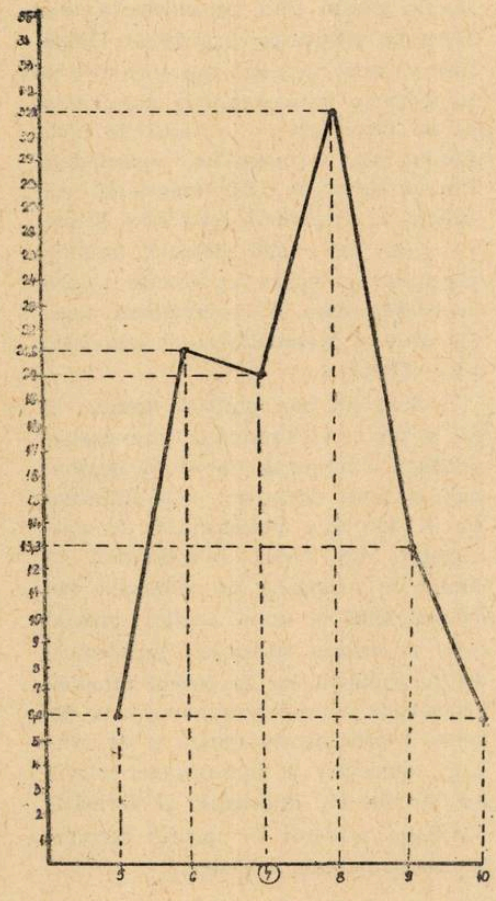
Graficul nr. 2

Scara de notare la al II-lea elev (C.G.)

+3 puncte față de notarea comisiei, care în grafic este reprezentată prin cifra zero.

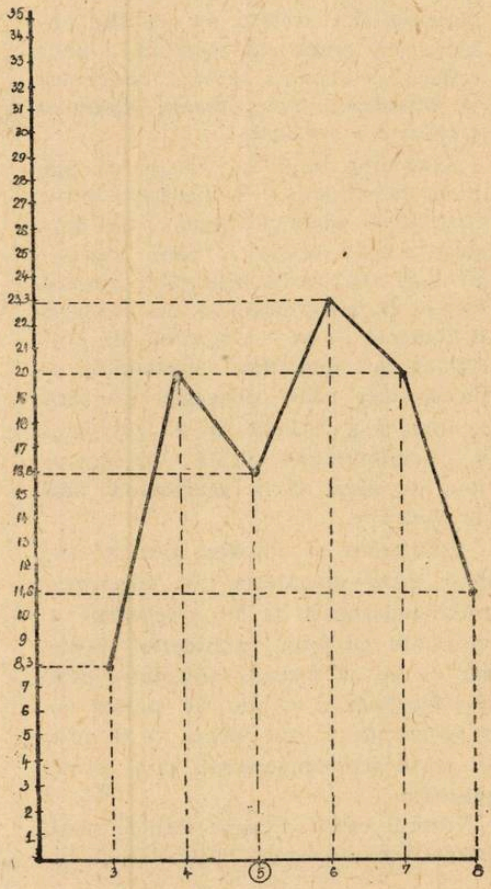
Deosebirile dintre notările studenților, exprimate prin forma graficului de distribuție, în cazul nostru bimodală, se explică prin lipsa de instrucție în această direcție, ceea ce determină notarea spontană și subiectivă. Problema care se pune constă nu în a înlătura orice urmă de subiectivitate, ci în reducerea coeficientului ei. Aceasta presupune un proces de conștientizare treptată a actului notării, prin informație și formație docimologică, care să ducă la înlăturarea empirismului și spontaneității acestei operații.

În mod eronat se crede că un bun profesor este implicit și un bun examinator. „Arta de a examina comportă calități foarte diferite de acelea pe care le necesită arta de a preda. Poți să fii un excelent profesor, fără a fi



Graficul nr. 3

Scara de notare la al IV-lea elev (P.A.)



Graficul nr. 4

Distribuirea notelor pe ansamblul răspunsurilor în raport cu nota din catalog.

prin aceasta un bun examinator" (24, p. 74). „Nu oricine este apt să examineze, cu tot gradul înalt de erudiție" (20, p. 119). Iată de ce considerăm necesar ca pregătirea docimologică a viitorului cadru didactic să constituie explicit o componentă a formației sale profesionale.

★

Datele statistice obținute în urma experimentului întreprins de noi ne duc la cîteva concluzii de certă importanță în munca complexă de pregătire a viitorilor profesori.

Priceperea studenților de a evalua prin notă cunoștințele elevilor nu se formează corespunzător cu cerințele docimologice în sistemul actual de

pregătire a viitorului cadru didactic. Nu avem pretenția ca studenții practicanți, fie chiar în ultimul an, să aibă aceeași putere de evaluare pe care o are profesorul cu 10—15 ani de experiență, dar aceasta nu justifică absența din pregătirea teoretică a unor criterii de notare privind *temeinicia și întinderea cunoștințelor, aplicarea creatoare a acestora.*

Atribuirea notei în funcție de puterea de reținere și memorare a lecției curente nu poate să satisfacă cerințele școlii contemporane, al cărei imperativ este activizarea operațiilor gîndirii logice. Notarea obiectivă nu poate fi confundată cu un act spontan. Ea presupune o cunoaștere substanțială a problemelor psiho-pedagogice pe care le implică și reclamă, în același timp, o responsabilitate dublă : momentan față de elevi și în perspectivă față de societate.

Verificarea și notarea elevilor făcînd parte integrantă din pregătirea psiho-pedagogică și de specialitate a viitorului profesor, considerăm necesar ca ea să înceapă sistematic încă din facultate și să nu fie tratată ca o problemă ce s-ar realiza de la sine în etapa post-universitară prin forme specifice.

Viitorul cadru didactic trebuie să-și formeze o concepție docimologică în cadrul cursurilor cu profil didactic și în contextul practicii pedagogice din ultimul an în special, știind că obiectivitatea aprecierii prin notă se bazează în primul rînd pe existența unei concepții științifice, principiale. Neglijînd această pregătire sau trecînd-o pe un plan cu totul secundar, absolventul se va încorpora în procesul de învățămînt cu o pregătire superficială, într-un sector de certă importanță profesională, iar pînă va reuși să-și formeze, prin experiență proprie, anumite priceperi de notare, va comite o serie de greșeli, care se repercutează negativ asupra personalității și activității sale didactice.

Întrucît un bun profesor trebuie să fie și un bun examinator, are nevoie, pe lîngă o anumită stabilitate emoțională și mult umanism, de o informație și formație profesională de examinator. De aceea, introducerea în cursul de pedagogie, de psihologie sau de metodică a unui capitol special care să trateze sistematic problemele de docimologie, iar în cadrul practicii pedagogice a unui antrenament la diverse metode de interogare și de evaluare obiectivă a cunoștințelor elevilor devine un imperativ al formării viitorului profesor în spiritul cerințelor contemporane ale școlii.

BIBLIOGRAFIE

1. Bîrsănescu Șt., *Examenele universitare necesită o metodică specială*, „Revista învățămîntului superior", nr. 2/1966.
2. Bălan T., *Criterii uniforme de notare a elevilor*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1967, p. 85, 87—88.
3. Chircev A., (sub redacția) *Verificarea orală a cunoștințelor elevilor*, E.D.P., Buc., 1962.
4. Csögör E., Fărcaș D., Nicola I., *Stilul obiectiv de notare*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1967.
5. Dottrens R., *Programmes et plans d'études d'enseignement primaire*, UNESCO, Paris, 1961, p. 246—247.
6. Dottrens R., *Notes et examens*, „L'Educateur", nr. 12—13/1966.

7. Enescu C. N., *Obiectivitatea aprecierii cunoștințelor elevilor la lucrările scrise*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1967.

8. Fetescu V., *Reacția afectivă a elevilor față de notare*, „Revista de pedagogie", nr. 10/1967.

9. Hazgan A., *Problema notei școlare* în *Lecturi pedagogice*, E.D.P., Buc., 1959.

10. Hazgan A., *Ritmicitatea examinărilor* în *Metodologia examinării și notării elevilor*, E.D.P., Buc., 1969.

11. Hazgan A., *Principialitatea în notare* în *Metodologia examinării și notării elevilor*, E.D.P., Buc., 1969.

12. Hotyat F., *Les examens. Les moyens d'évolution dans l'enseignement*, Ed. Bourrelier, Paris, 1962.

13. Joița E., Zahirnic C., *Aplicarea unei baterii de teste în paralel cu examenul de admitere*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1969.

14. * * * *La correction des epreuves écrites dans les examens. Enquête experimentale sur le baccalauréat*, la Maison du livre, Paris, 1936.

15. Muster D., (Sub red.) *Metodologia examinării și notării elevilor*, E.D.P., Buc., 1969.

16. Muster D., *Probe psihotehnice la admiterea în școlile profesionale și tehnice*, „Gazeta învățământului", nr. 955, din 26. VII.1968.

17. Muster D., *Problema examenelor și a notelor școlare în atenția pedagogilor pe plan mondial*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1968.

18. Muster D., *Factorul subiectiv în notare și organizarea concursului*, „Revista de pedagogie", nr. 4/1967.

19. Moldovan N., *Îmbunătățirea sistemului de notare*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1967.

20. Nestor I. M., *Principii de docimologie*, „Jurnal de psihotehnică" nr. 3/1937.

21. Pavelcu V., *Principii de docimologie*, E.D.P., Buc., 1968.

22. Pătrușescu V., *Ritmicitatea în notare*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1968.

23. Piéron H., *Examens et docimologie*, P.U.F., Paris 1963.

24. Piobetta J. B., *Examens et concours*, P.U.F., Paris, 1943.

25. Popescu P., *Funcțiile examinării și ale notei școlare* în *Metodologia examinării și notării elevilor*, E.D.P., Buc., 1969.

26. Popescu P., *Unele probleme cu privire la notarea elevilor*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1967.

27. * * * *Programa cursurilor de pedagogie, psihologie și metodică*, 1969.

28. Roman E., *Pentru sau contra examenelor*, „Gazeta învățământului", nr. 955 din 26.VIII.1968.

29. M. I. *Regulamentul școlilor de cultură generală*, 1964.

30. Theodosiu D., *Aprecierea și notarea elevilor*, „Revista de pedagogie", nr. 11/1967.

31. Voicu M., *Semnificația notelor pentru elevii mici*, „Gazeta învățământului", nr. 757/1964.

32. Vlad I., *Unele probleme pedagogice în legătură cu notarea elevilor*, „Revista de pedagogie", nr. 8/1965.

33. Valin E., *La valeur des examens. Étude docimologique réalisé au Liben*, UNESCO, Paris, 1961.

34. Zapan Gh., *Metoda aprecierii obiective a personalității*, „Analele româno-sovietice. Seria pedagogie-psihologie" nr. 3 (26) iulie — sep., 1957.

35. Zapan Gh., *Cunoașterea și caracterizarea elevilor în vederea orientării lor profesionale*, „Revista de pedagogie" nr. 7/1966.

MARIA WERMESCHER
învățătoare
Liceul nr. 1
Caransebeș

Din experiența mea în predarea dezvoltării vorbirii la clasa I

Este binecunoscut faptul că în planul de învățămînt încă de la clasa I obiectul limba română are pondere în ceea ce privește numărul de ore și sarcinile ce-i revin. Dacă pînă acum cîțiva ani în cadrul acestui obiect la clasa I se făcea : scriere, citire și dezvoltarea vorbirii, în noul plan de învățămînt dezvoltarea vorbirii apare ca obiect independent. Acest fapt a atras după sine obligații sporite din partea propunătorului ca :

— studierea aprofundată a programei ;

— repartizarea judicioasă a problemelor pe ore, ținîndu-se seama de împletirea armonioasă a diferitelor forme (povestiri, convorbiri, memorizări, repovestiri, creații) ;

— gradarea temelor propuse și eșalonarea lor în perspectiva scopului urmărit atît în clasa I, cît și în clasele următoare (chiar dacă sarcinile trec pe seama orelor de compunere, lectură etc.) ;

— folosirea eficientă a materialului didactic existent și confecționarea altuia necesar în realizarea temelor planificate ;

— adaptarea metodelor clasice la o predare modernă și împletirea acestora cu procedee menite să suplinească manualul de limba română, folosit în vechiul sistem în partea a doua a anului școlar ;

— folosirea mijloacelor audio-vizuale.

Procedee folosite în perioada preabecedară pentru dezvoltarea vorbirii copilului.

La vîrsta școlară, măsurile necesare pentru dezvoltarea vorbirii copilului sînt mult mai variate decît acelea necesare în perioada anterioară. Dacă pînă acum o mare însemnătate pentru dezvoltarea vorbirii au avut-o relațiile în cadrul jocului, activitatea principală a copilului preșcolar, acum, în procesul instructiv-educativ, școala are posibilitatea organizării unor forme de activitate variate și eficiente, în scopul precizării, activizării și îmbogățirii vocabularului și al realizării unei exprimări corecte din punct de vedere gramatical și ortoepic.

a) **Relatarea întîmplărilor din viața de toate zilele.** Încă de la primul contact cu copilul, învățătorul are obligația de a-l obișnui nu numai cu verbalizarea unor sarcini, ci și cu relatarea evenimentelor și a întîmplărilor din viața sa proprie sau a acelora la care eventual a asistat. În cadrul acestor relatări, copilul este nevoit să folosească cuvinte diverse, nuanțe, construcții verbale noi, forme verbale diferite.

Copilul este provocat să facă şi descrierea faptelor sau a întîmplărilor petrecute mai demult. Este recomandabil să urmărim ca relatările copilului să fie din ce în ce mai complete şi să cuprindă amănunte mai multe. Avem obligaţia să intervenim în descrierea copiilor, pentru o mai bună ordonare a episoadelor, cît şi pentru reamintirea lucrurilor uitate de copii. În acest scop ne putem servi de o întîmplare comună *Prima zi de şcoală*, întrucît putem dirija relatările, completa şi preciza anumite elemente noi cu care copilul a luat pentru prima dată contact, noi fiind prezenţi. Tot cu această ocazie avem posibilitatea de a sonda colectivul de copii, de a începe cunoaşterea lor.

În scopul dezvoltării posibilităţilor de relatare, este necesar a-l obişnui pe copil, a-l îndruma, a-l învăţa să observe în timpul plimbărilor, al vizitelor, al diferitelor evenimente din viaţa sa. În acest sens, încă din primele zile de şcoală se poate organiza vizitarea localului şcolii în scopul cunoaşterii ei, a colectivelor mai mari de elevi, urmată apoi de plimbări cu care ocazie se fac observaţii asupra schimbărilor din natură toamna, sau se arată cum trebuie să circulăm, cum trebuie să ne comportăm la teatrul de păpuşi, în pauze, în parc, la film, pe stradă, la joc şi în clasă. În acest scop, este bine să ne folosim de diferite materiale intuitive în care elementul principal să fie „copilul". Ilustrarea regulilor de conduită nu trebuie să apară ca o înşiruire de legi, ci acestea să fie discutate cu abilitate, pe marginea unor întîmplări anonime.

b) **Întrebările copilului şi tehnica răspunsurilor.** Copilul de vîrstă şcolară mică are tendinţa de a face abuz de întrebări diverse şi numeroase. Se pune problema atitudinii pe care trebuie s-o adopte învăţătorul faţă de întrebările frecvente ale copilului.

Este necesar ca învăţătorul, cu mult tact, răbdare, calm, înţelegere, fără amînări şi ironizări, să-l obişnuiască pe copil cu formularea organizată a întrebărilor legate de subiectele lecţiilor sau de întîmplările spontane (fenomene ale naturii observate prin fereastra clasei : ninge, fulgeră, trece un avion, zboară o rîndunică, a intrat o albină etc.). Nu trebuie uitat că întrebările copilului izvorăsc din nevoia de cunoaştere şi prin acestea îşi manifestă interesul faţă de obiecte şi fenomene.

Răspunsurile trebuie bine gîndite, ca de exemplu : la întrebarea copilului „De ce ninge ?", nu este potrivit să răspundem simplu „Pentru că este iarnă". Răspunsul trebuie să fie legat de cauza fenomenului. O întrebare cît de mică cere un răspuns complet, o explicaţie care să clarifice tocmai ceea ce nu era lămurit în mintea copilului.

c) **Convorbirile.** Dacă o mare parte a discuţiilor din primele zile de şcoală sînt clădite pe întrebările puse de copii — conversaţii spontane — nu trebuie neglijată intervenţia învăţătorului pentru a dirija conversaţia în scopurile vizate de el Sînt fapte, obiecte, fenomene, despre care este nevoie să provocăm noi discuţii, pe care să le dirijăm. Uneori, în faţa unor noutăţi deosebite, impresionaţi de forme sau culori, copiii nu pun întrebări. Tăcerea aceasta este un semn că interesul lor este crescut, sau că, tentaţi de forme sau culoare, neglijează esenţialul. În acest caz, nouă ne revine sarcina de a provoca conversaţia prin întrebări şi de a contribui la însuşirea de către copii a structurilor gramaticale corecte, de a le da posibilitatea să deosebească o acţiune desfăşurată mai demult de una care se desfăşoară în prezent. Dacă copilul nu poate să răspundă la anumite întrebări, avem obligaţia de a-l ajuta cu întrebări mai uşoare. Uneori, copilul manifestă tendinţa de a răs-

punde la întîmplare în propoziții incomplete. Nu trebuie trecută cu vederea această situație, ci să îi cerem să revină, pentru a-l obișnui să dea răspunsuri clare, corecte și complete. Copilul trebuie obișnuit să respecte pe cel care vorbește, să aștepte pînă ce termină colegul. Inițiativa de a vorbi nu înseamnă a vorbi cu orice preț și în orice împrejurare.

Pentru a asigura succesul orelor în care ne-am planificat convorbiri este obligatorie o pregătire susținută. În primul rînd ne vom fixa punctele după care vom conduce convorbirea, vom pregăti material didactic corespunzător (tablouri, ilustrații, desene, diafilme, diapozitive, discuri, fragmente literare etc.) și ne vom strădui să mobilizăm întreaga clasă la lecție. Nu trebuie uitat că monotonia unei conversații prelungite plictisește, obosește, demobilizează clasa, iar aceasta nu poate fi evitată cînd convorbirile sînt planificate la întîmplare și nu sînt pregătite din timp și în amănunt.

Cele mai dificile lecții sînt cele ce nu sugerează elemente concrete, directe, cu care copilul vine în contact permanent. Spre exemplu, la tema: *Despre ocupațiile părinților*, după ce se face discuția la început, legată direct de ocupația părinților și de raportul fiecărei meserii sau profesiuni la prosperitatea familiei, orașului și a țării, se continuă cu imagini și versuri din poezia *Tatăl meu* și se poate încheia cu concluzia „Ce să fiu?" la care fiecare copil în naivitatea sa își argumentează simplu meseria pe care și-o dorește.

Dacă pentru tema referitoare la comportarea civilizată în familie, în școală și pe stradă, am realizat cîteva desene, am procurat ilustrații, nu trebuie să renunțăm la dramatizarea anumitor situații provocate, cu care ocazie copilul în cauză este nevoit să ia atitudinea corespunzătoare.

Reflectînd cu stăruință, se pot găsi procedee variate, chiar atunci cînd temele îți par dificile. Spre exemplu, pentru tema *Reguli și mijloace de circulație* am găsit că este mai potrivită o lecție excursie, pregătită în prealabil în clasă, cu care ocazie am stabilit scopul excursiei și obiectivele ce trebuie urmărite și după care am tras concluziile, concretizate prin materialul de propagandă vizuală dăruit de miliție pentru fiecare copil.

Oricare ar fi mijloacele și procedeele folosite în timpul convorbirilor, ele trebuie să asigure participarea conștientă a tuturor copiilor, să le activizeze vocabularul, să-l îmbogățească, să-i facă să sesizeze esențialul, să poată singuri trage concluzii cu conținut.

d) **Povestirile** constituie un mijloc minunat pentru îmbogățirea vocabularului, pentru însușirea structurii gramaticale a limbii. Nu trebuie uitat că ele produc o stare emotivă deosebită. În acest scop, însă, ele trebuie adaptate vîrstei copiilor. În același timp, trebuie alese în special acele povești în care predomină acțiunea personajelor, iar personajele să facă parte din lumea apropiată a copiilor. Se recomandă ca povestirea să fie însoțită de mimică și gesturi, de sublinieri prin intonarea unor dialoguri exclamative sau interogative. De asemenea, este bine să se folosească planșe confecționate de învățător, ilustrații din cărți, diapozitive sau jocuri de reconstituire a momentelor din basm. Spre exemplu, la basmul *Punguța cu doi bani* se pot ilustra cu ușurință eroii principali: cocoșul, moșul, baba și boierul, scoțînd în evidență: zgîrcenia babei, lăcomia boierului, perseverența cocoșului și în același timp elementele fantastice (lucruri imposibile, întîmplate doar în basm).

Tot prin imagini, în povestea lui *Țupa-Țup* putem să precizăm sensul diferit al omonimelor (toc de scris,

tocul pantofului, tocul puștii, toc de bătaie etc.).

Se mai poate folosi cu succes diafilmul, în întregime sau parțial. În întregime, cînd facem predare, ajutîndu-ne de diafilm parțial doar pentru precizarea anumitor momente sau pentru verificare, cerînd copiilor să recunoască din ce basm este imaginea proiectată. Nu este prematur nici a comunica autorul basmului respectiv și a face referiri și la alte basme ale aceluiași autor. Spre exemplu, la clasa I, programa indică mai multe povești de Ion Creangă.

Am încercat cu succes chiar trecerea unor poezii în proză, folosind imagini care ilustrau ideile principale. Copiilor le-am cerut să redea conținutul poeziilor.

Alături de povestirile noastre se recomandă repovestirile făcute de copii. La început mai stîngace, de multe ori necesitînd stimulentul nostru prin întrebări ajutătoare, ele sînt un mijloc eficient de dezvoltare a vorbirii copiilor.

În momentul cînd a fost posibil am încercat și unele dramatizări, de exemplu *Capra cu trei iezi*, ceea ce a dinamizat clasa și a stimulat participarea întregului colectiv. Pentru a verifica participarea conștientă la povestire și în același timp a-i ajuta la repovestire am prezentat imagini ale basmului *Albă ca zăpada*, într-o altă ordine decît cea corespunzătoare etapelor povestirii.

Într-o etapă mai avansată se pot pune la întîmplare pe stativ ilustrații din mai multe basme, urmînd ca elevii să le selecționeze pe titluri și să le așeze în ordine logică, după episoadele povestite.

Cum discul nu mai constituie o noutate pentru multe din școlile noastre, el îl poate înlocui cu mult succes pe învățător, mai ales că povestirea o fac actori de seamă sau chiar autorii. În același timp, prin audierea unui fragment pe disc, dintr-una din povestiri, putem face un concurs ghicitoare în care copilul să recunoască din ce povestire este fragmentul și care este personajul.

Povestirile neterminate constituie o formă captivantă de dezvoltare a vorbirii copilului. În asemenea povestiri, copilul are și el o parte de contribuție. Este bine să se înceapă cu povestiri scurte despre lumea animalelor cunoscute. Eroii acestor povestiri vor executa anumite sarcini, anumite acțiuni. Cînd mai este puțin pînă la sfîrșitul povestirii, învățătorul se oprește și întreabă : „Și mai departe ce trebuie să facă ?“ sau „Cum crezi că ar fi potrivit să se termine ?“, sau alte variante adecvate. Acest tip de activitate va fi inclus în planificarea din ultimul trimestru al anului școlar, după ce copiii au acumulat un bagaj suficient de cunoștințe și după ce și-au însușit unele deprinderi de a respecta consecvent un plan logic în expunere.

e) **Recitarea poeziilor** contribuie la dezvoltarea limbajului în ansamblu și în special la dezvoltarea simțului ritmului vorbirii și al intonației. De aceea, recitarea este bine să se facă în ritmul cerut de poezie, prin accentuarea melodică a cuvintelor, însoțită de gesticulație, de mimică, de imitarea vocii în cadrul dialogului.

Nu este recomandabil să cerem copilului să memoreze versuri, atunci cînd el nu le înțelege semnificația. Este bine ca lungimea poeziilor să nu depășească 4-5 strofe. Atunci cînd textul poeziei permite, vom face recitarea pe roluri. Pentru a ușura memorarea unor poezii și pentru a varia metodele de memorare, momentele principale se pot ilustra după strofele ce se succed logic. În eventualitatea că propunătorul are ușurință la desen, poate schița cu creta colorată momentele principale în

timpul discutării conținutului poeziei. Nu trebuie neglijată nici metoda audierii discului pe care este înregistrată poezia, recitată uneori chiar de autor. Eventual, se poate folosi o înregistrare a unui copil, spre a se putea auzi, compara și aprecia.

Înregistrarea pe bandă de magnetofon a citirii copiilor, a recitării sau a povestirilor este un mijloc prețios de corectare, de stimulare, de autocontrol și autoapreciere. În procesul citirii, copilul nu-și are formate deprinderile de autocontrol, dar verificarea cu ajutorul bandei îi stimulează interesul, îl provoacă la autocritică și autoapreciere.

Spre a ușura memorarea unor poezii, am mai folosit scrierea întreruptă cu puncte, dînd doar sporadic cuvinte de început sau de sfîrșit de vers. În felul acesta, copiii, împletind memoria vizuală cu cea auditivă, au reținut mai ușor și mai rapid conținutul poeziilor. Cînd am avut de explicat anumite cuvinte care constituiau dificultăți de înțelegere, am intercalat în versul scris pe tablă imaginea concretă a elementului respectiv.

La reproducerea poeziilor de către copii, am încercat să-i provoc a continua cu versul ce urmează celui recitat de mine, chiar fără a fi început cu primul vers. Acest procedeu antrenează mult clasa, o obligă să fie atentă și sub formă de joc participă întregul colectiv. Atunci cînd se poate, este bine a ne folosi în completare și de memorare cu ajutorul cîntecului.

Trebuie împletite cu multă abilitate metodele, procedeele, materialul didactic, astfel ca fiecare oră să aducă ceva nou, ceva interesant, care să nu distragă atenția, ci să o concentreze, să o stimuleze.

f) **Proverbele și ghicitorile** au pentru dezvoltarea vorbirii copilului, o contribuție însemnată. Învățarea acestora înseamnă, implicit, însușirea unor reguli de comportare, norme de morală exprimate într-o limbă expresivă și frumoasă. De exemplu, pentru proverbul: „Cînd doi se ceartă al treilea cîștigă" se pot confecționa tablouri care să stimuleze crearea unei povestiri.

1. O fetiță care aduce mîncare cîinelui.

2. Pisica se și apropie de cățel care o latră.

3. Pisica se cațără în copac.

4. Păsărelele de pe streașină observă și mănîncă totul.

Chiar dacă nu se vor găsi copii care să cunoască proverbul, îl vom comunica noi și apoi vom trage concluziile morale la nivelul înțelegerii lor.

Ghicitorile sînt, prin structura lor, probleme de gîndire, îmbrăcate într-o formă literară atractivă, interesantă pentru copil. În timpul dezlegării ghicitorilor se poate verifica puterea de sugestie cu care acționează cuvîntul asupra minții. Ghicitorile trebuie, însă, să fie potrivite cu experiența copilului. În acest scop, se poate folosi colecția de *Proverbe și ghicitori*, care-și are materialul dispus pe teme și de unde se pot selecționa ghicitorile cele mai potrivite, în mod deosebit pentru completarea cunoștințelor despre mediul înconjurător, pentru predarea unor lecturi, ca mijloc pentru discuțiile pregătitoare sau chiar ca aplicare la unele lecții.

Procesul de precizare, dezvoltare și îmbogățire a vorbirii copilului este continuu și corelat cu toate celelalte elemente ale vorbirii.

Fără a avea pretenția că am epuizat toate procedeele ce se pot utiliza în cadrul orelor de dezvoltare a vorbirii, am încercat să sistematizez formele de muncă în cadrul acestei noi discipline, la care nu este manual, la care materialul sugerat de programă ridică dificultăți didactice ce reclamă din partea propunătorului mult tact,

abilitate și stăruință. Nu trebuie uitat că sarcina precizării și dezvoltării vocabularului, a dezvoltării capacității de exprimare în propoziții logic închegate, apoi, în texte scurte, orale sau scrise, formarea expresivității în vorbire, dezvoltarea capacităților intelectuale și a afectivității, rămîne obiectiv permanent al întregului proces instructiv-educativ.

CONSTANȚA DRAȘOVEANU
cercetător — Institutul de științe pedagogice

Cercetare privind predarea gramaticii la clasa a II-a

Școlarizarea copiilor de la 6 ani, ca și generalizarea învățămîntului de cultură generală de 10 ani au impus reorganizarea cunoștințelor de limbă.

Pentru însușirea sistematică a gramaticii, începînd cu clasa a II-a, s-a elaborat o nouă programă în anul 1968, care s-a editat în anul următor. Verificarea măsurii în care această programă școlară corespunde cerințelor didacticii moderne și particularităților de vîrstă ale copiilor a constituit obiectivul central al unui experiment constatativ organizat la Școala generală nr. 86 din București, clasa a II-a E, cu 27 elevi (învățătoare Scarlete Cornelia).

Cercetarea s-a desfășurat în anul școlar 1968—1969, în scopul îmbunătățirii predării gramaticii în clasa a II-a prin aplicarea programei experimentale și prin folosirea capitolului de gramatică din noul manual de limba română pentru această clasă.

Pentru realizarea obiectivului central pe care ni l-am propus prin această cercetare, am folosit următoarele metode și procedee : observarea și protocolarea lecțiilor în cadrul asistențelor ; discuții cu cadrele didactice ; convorbiri ocazionale cu elevii ; alcătuirea unor fișe cu greșelile individuale ale elevilor ; elaborarea, aplicarea și prelucrarea unor probe (inițiale, periodice și finale).

Ipoteza de la care am pornit în experiment este aceea că printr-un sistem logic de predare, folosind metode și mijloace adecvate, specifice particularităților de vîrstă și individuale ale copiilor, se pot obține rezultate bune și foarte bune în însușirea cunoștințelor și formarea deprinderilor prevăzute în programa școlară.

De asemenea, printr-o varietate de exerciţii bine alese sau elaborate se pot forma deprinderi de analiză gramaticală, se pot dezvolta capacităţile intelectuale, contribuindu-se astfel la formarea gîndirii gramaticale.

Pentru conştientizarea fenomenelor gramaticale, elevii trebuie să parcurgă în clasa a II-a următoarele trei etape :

Etapa I

- *Propoziţia* — element al vorbirii şi scrierii noastre (semnele de punctuaţie de la sfîrşitul propoziţiilor)
  - — *textul* (titlul)
- *Cuvîntul* — ca unitate principală a limbii
- *Silaba* — despărţirea cuvintelor în silabe la sfîrşit de rînd
- *Sunetele* — felul lor [vocale / consoane]
- *Literele*
  - — alfabetul
  - — grupurile de litere
  - — grupurile de sunete redate printr-o literă
  - — consoana dublă „n"
  - — scrierea cu „â" din „a" a cuvîntului România şi a celorlalte cuvinte care fac parte din aceeaşi familie

Etapa a II-a

Propoziţii în text

↓

Cuvîntul — ca cea mai mică parte cu înţeles din vorbirea noastră, deci *parte de vorbire*

↓

Substantivul — parte de vorbire care numeşte fiinţe, lucruri, fenomene ale naturii

Verbul — parte de vorbire care arată acţiuni ale fiinţelor, lucrurilor şi fenomenelor naturii

Substantivul poate

numi →
- — o fiinţă, un lucru sau fenomen al naturii
- — mai multe fiinţe, lucruri, fenomene ale naturii

Verbul arată că acţiunea este făcută de

Substantivul care arată numele anumitor (scrierea acestui nume cu literă mare) →
- persoane
- animale
- sate
- oraşe
- ţări

Etapa a III-a

- — Propoziţia — o comunicare
- — Legătura cuvintelor în propoziţie
- — Cuvintele ca *părţi de propoziţie*

— *Predicatul* — o parte de propoziţie care arată ce face subiectul

— *Acordul* predicatului cu subiectul

a) *Predicatul* arată că acţiunea este făcută de o fiinţă, un lucru sau un fenomen al naturii

Subiectul — parte de propoziţie care arată cine face acţiunea indicată în propoziţie

Subiectul arată că o singură fiinţă, un lucru sau un fenomen al naturii face acţiunea

b) *Predicatul* arată că acțiunea este făcută de mai multe ființe, lucruri, fenomene ale naturii

Subiectul indică mai multe ființe, lucruri sau fenomene ale naturii care fac acțiunea

— *Predicatul* poate fi ca parte de vorbire *verb.*

Subiectul poate fi ca parte de vorbire *substantiv.*

Succesiunea aceasta a cunoștințelor constituie baza unui material sistematizat, care se asimilează cu mai multă ușurință.

Prima etapă, predarea și însușirea cunoștințelor fonetice îmbinate cu noțiunea de propoziție și cu cîteva reguli ortografice și de punctuație, nu prezintă dificultăți, datorită fonetismului limbii române și cunoștințelor acumulate în clasa I. Se fixează, de fapt, cunoștințele însușite anterior.

În proba de control, aplicată la 3 decembrie 1968, am verificat modul în care elevii scriu corect un text după dictare, recunosc propozițiile, despart corect în silabe cuvintele, recunosc vocalele dintr-un cuvînt și scriu corect grupurile de litere : ci, che, ghe.

Numărul cunoștințelor verificate în prima probă a fost mai mic decît numărul deprinderilor, deoarece etapa parcursă de elevi a fost dominată de exerciții în care s-a operat direct cu propoziții, cuvinte, silabe și sunete.

Semnele de punctuație s-au însușit prin educarea auzului, a atenției auditive, a percepției vizuale și a mișcărilor mușchilor mici de la mînă.

Elevii au fost deprinși să sesizeze în mod practic, asociind tonul și pauzele din vorbire la întrebuințarea punctului sau semnelor de exclamare și întrebare.

Procentul de exactitate (93,28%) obținut la această probă ne indică faptul că pe cale operatorie elevii ajung să-și însușească cunoștințele și să-și formeze deprinderile prevăzute în programă.

Un accent deosebit s-a pus în această etapă pe desprinderea cuvîntului de ceea ce semnifică, de conținutul său concret sau de cel noțional și realizarea în gîndirea elevului a unei unități formale (prin compararea cuvîntului cu obiectul pe care-l indică). Acest lucru a stat la baza însușirii celor două noțiuni morfologice (substantiv și verb), prevăzute în programa școlară.

Ca să verificăm în ce măsură cunoștințele despre substantiv au fost asimilate de elevi, am pregătit un număr de patru probe în care am urmărit :

1) însușirea termenului de substantiv ; 2) înțelegerea și reținerea definiției incomplete a substantivului ; 3) recunoașterea substantivelor — nume de ființe și a substantivelor — nume de lucruri ; 4) indicarea corectă a substantivelor care numesc un singur obiect și a substantivelor care numesc mai multe obiecte ; 5) scrierea corectă a numelor date unor persoane, animale, țări, ape ; 6) recunoașterea substantivelor dintr-un text cu indicarea celor care numesc un obiect și a celor care numesc mai multe obiecte ; 7) alcătuirea propozițiilor cînd se indică numărul substantivelor ; 8) înțelegerea faptului că substantivele în propoziție sînt părți de propoziție și că unele părți de propoziție sînt din punct de vedere morfologic substantive.

Primele cinci obiective au fost cuprinse în proba din 11 februarie 1969, destinată verificării modului în care a fost înțeles substantivul. Alături de obiectivele amintite mai sus s-a urmărit și gradul de consolidare a deprinderii de scriere corectă și ordonată după dictare.

Deși sarcinile care au fost supuse spre rezolvare elevilor au fost numeroase în proba respectivă, rezultatele au fost foarte bune. Procentul de exactitate înregistrat de întreaga clasă a fost de 91,75%. El este mărturia rezolvării în clasă a

unui număr mare și variat de exerciții, care au deprins pe elevi cu denumirea, recunoașterea și integrarea noțiunii de substantiv.

În următoarele probe gradul de dificultate a crescut, deoarece treptat s-au introdus sarcini care cereau rezolvarea unor situații problematice. De asemenea, aceste probe aveau ca scop și verificarea altor cunoștințe de morfologie învățate de elevi în această clasă.

Proba aplicată la 4 martie 1969 urmărea să verifice : consolidarea termenului de substantiv ; învățarea denumirii de verb ; recunoașterea substantivelor și verbelor din următorul fragment cunoscut de elevi : „Haiducii ațineau calea boierilor. Le luau banii strînși din munca țăranilor și îi dăruiau oamenilor necăjiți". (*Costea haiducul* — Manualul de clasa a II-a 1968, p. 115) ; indicarea la fiecare substantiv dacă este vorba de o ființă, un lucru, un fenomen al naturii sau despre mai multe ființe, lucruri, fenomene ale naturii.

Din analiza lucrărilor, am constatat că cele două părți de vorbire învățate au fost denumite corect de toți elevii, iar recunoașterea substantivelor s-a făcut în procent de 87,1%.

Greșeli s-au înregistrat doar la recunoașterea substantivelor „calea" și „munca", care au reprezentat situații mai dificile, deoarece elevii nu au deprins în analiză cuvintele respective de conținutul lor semantic. În primul caz, o reprezentare insuficient de clară legată de cuvîntul „calea" a derutat pe elevii care nu au știut în ce categorie a numelui (de ființe, lucru sau fenomen al naturii) să-l încadreze. Cuvîntul nu a fost recunoscut ca substantiv, deoarece unii elevi au neglijat criteriul de recunoaștere a substantivelor — numărarea (o cale — două căi — niște căi) — care îi ajuta să indice corect partea de vorbire respectivă. Același procedeu puteau să-l folosească și pentru recunoașterea substantivului „muncă", dar de această dată sensul cuvîntului care numește o acțiune a influențat negativ, determinînd pe unii elevi să-l considere verb.

Pentru recunoașterea substantivelor elevii trebuie să stabilească cu precizie : 1) dacă cuvîntul este nume (de ființă, lucru sau fenomen al naturii) și 2) dacă se poate număra. Folosirea consecventă a acestor criterii de recunoaștere a dus la indicarea corectă a majorității substantivelor din text.

Gradul de dificultate a crescut și mai mult la proba următoare din 15 mai 1969, cînd s-a verificat modul în care elevii pot să redea în scris definițiile părților de vorbire învățate fără să fi făcut o recapitulare prealabilă. De asemenea, s-a urmărit consolidarea deprinderii de a recunoaște substantivele și verbele dintr-o frază. Jumătate din elevi au memorat și prezentat în scris definițiile foarte corect, restul au indicat cîte o notă definitorie.

Definițiile acestea incomplete au fost date în clasa a II-a cu scopul de a sprijini procesul de cunoaștere conștientă a două dintre importantele părți de vorbire, de aceea chiar dacă memorarea lor se face cu oarecare greutate unele note definitorii trebuie reținute și folosite în operarea cu noțiunile respective. Deci, definițiile nu au fost indicate la această clasă de dragul de-a încărca memoria copiilor, ci pentru a le oferi criterii de recunoaștere a fenomenelor gramaticale.

O etapă superioară în trecerea de la abstract la concret o constituie crearea de către elevi a unor propoziții în care să aplice cunoștințele însușite în mod corect. Aceasta a fost verificată printr-o sarcină a probei în care li s-a indicat elevilor numărul substantivelor din fiecare propoziție.

Pentru că elevii învățaseră la data aplicării probei și verbul, li s-a indicat ca propozițiile să aibă următoarele structuri :

tipul I : substantiv-verb-substantiv ;

tipul II : verb-substantiv-substantiv ;
tipul III : substantiv-substantiv-verb.

Majoritatea exemplelelor au fost corecte, dovedind o înțelegere temeinică a părților de vorbire învățate și o capacitate sporită a elevilor de a opera cu aceste noțiuni gramaticale.

Prezentăm cîteva din propozițiile elevilor, care oglindesc posibilitatea lor de a integra corect un variat conținut într-o structură gramaticală indicată.

Tipul I	Tipul II	Tipul III
(N.L.) Ileana citește lecția.	Au înflorit florile și copacii.	Gigi și Mariana se joacă.
(R.G.) Iepurașul fuge în pădure.	Răsar ghioceii și zambilele.	Mariana și Daniela sînt supărate.
(T.N.) Muncitorii muncesc cu spor.	Mănîncă Irinel pere ?	Luminița și Cristina citesc.
(R.F.) Ionel merge la bunici.	Strîng caietele și cărțile.	Nicușor și Petrică învață.

Cîțiva elevi au confundat substantivul, în unele cazuri, cu adjectivul, folosindu-l pe acesta din urmă în structura propoziției, dar s-au auto-corectat. Prezentăm mai jos două exemple în care elevii au intervenit pe text :

(N.L.) „Mergeți copii frumos la școală!"

Elevul a șters adjectivul „frumos", pentru că i se ceruse să dea exemplu de propoziție în care să fie : verb-substantiv-substantiv.

La aceeași structură, o elevă (R.G.) a făcut următoarea modificare exemplului său :

„Au înflorit panseluțele mov și ghioceii"

Faptul că elevii și-au sesizat greșelile și le-au corectat indică un grad înalt de conștientizare a notelor definitorii învățate pentru substantiv, însă numărul mare de sarcini indicate de probă, ca și dificultatea trecerii de pe planul abstract (denumirea noțiunii și definirea ei incompletă) pe planul concret (recunoașterea în text și folosirea noțiunii în exemple creatoare) au atras o oarecare sporire a răspunsurilor greșite (16,5%). Procentul acestor răspunsuri este cel mai ridicat în comparație cu celelalte probe, dar — ținînd seama de gradul sporit de dificultate al probei — constatăm că el nu indică neînțelegerea cunoștințelor de gramatică, ci faptul că ele nu au fost destul de consolidate.

Rezultatele ultimei probe (procent de exactitate 85,7%) indică asimilarea cunoștințelor despre substantiv și formarea capacității de a opera cu aceste cunoștințe. Creșterea numărului de răspunsuri corecte la această probă este cu atît mai semnificativă cu cît complexitatea și dificultatea sarcinilor au atins un grad mai înalt.

Recunoașterea și clasificarea substantivelor sînt operații pe care elevii le-au mai efectuat și în cadrul altor probe, sub diferite aspecte, dar elementul de noutate în cadrul probei l-a constituit realizarea unui tabel, care pentru etapa respectivă are o deosebită importanță. Elevii au înțeles că trebuie să treacă în rubrica părților de vorbire numai substantivele cu funcție de subiect în propozițiile din textul propus. În modul acesta, deși erau la prima încercare, copiii au putut analiza

cuvîntul prin prisma celor două aspecte: sintactic (ca parte de propoziţie) şi morfologic (ca parte de vorbire).

Pentru însuşirea substantivului la clasa a II-a, elevii au fost puşi în situaţia să treacă de la desprinderea cuvîntului de obiectul pe care-l numeşte la cunoaşterea unuia dintre rolurile sintactice ale acestei părţi de vorbire. Drumul a fost lung, anevoios şi cu multe dificultăţi, care s-au datorat, pe de o parte, caracteristicilor gîndirii elevilor la această vîrstă, iar pe de altă parte, aspectului abstract al primei noţiuni morfologice însuşite de copii.

Procentele de exactitate de la toate probele depăşesc 83%, ceea ce indică însuşirea în bună măsură a cunoştinţelor despre substantiv prevăzute în programa şcolară.

În strînsă corelaţie cu această noţiune s-au predat şi cunoştinţele despre verb. Ţinînd seama de posibilităţile de înţelegere ale copiilor de 7—8 ani, programa indică o definiţie simplificată a verbului. Astfel, noţiunea aceasta nu este definită complet ca parte de vorbire care se conjugă şi care exprimă — privite ca procese — acţiunea, starea sau existenţa obiectelor, ci se indică doar prima notă prin care se realizează diferenţa specifică. Totuşi, verbul predat ca parte de vorbire care arată o acţiune prezintă o dificultate mai mare decît substantivul, deoarece reprezentările elevilor cu privire la procese sînt mai slabe decît reprezentările despre obiecte. Avîndu-se în vedere acest fapt, s-au gradat dificultăţile, predîndu-se pe bază de variate exemple un număr foarte redus de cunoştinţe. În cele şase lecţii destinate predării verbului elevii au avut posibilitatea să cunoască această parte de vorbire ca deosebindu-se de substantiv prin faptul că indică acţiunea obiectelor.

Pentru a se ajunge la înţelegerea, reţinerea şi operarea cu nota definitorie a verbului se pot parcurge următoarele etape care corespund lecţiilor :

I — La fiecare propoziţie se analizează :

cuvintele *(părţile de vorbire)*

↓ nume → substantive

↓ care arată acţiunea (o lucrare sau ce face un obiect) → *verbe*

II — *numesc* fiinţe, lucruri, fenomene ale naturii

indică acţiunea pe care o fac fiinţele, lucrurile sau fenomenele naturii

III — Compararea părţilor de vorbire
- — deosebire
- —asemănări : 1) sînt amîndouă noţiunile părţi de vorbire

IV — 2)

Substantivul poate numi o fiinţă, *un* fenomen al naturii sau *mai multe* fiinţe, lucruri, fenomene ale naturii.

verbul poate arăta că acţiunea este făcută de o fiinţă, *un* lucru, *un* fenomen al naturii sau *mai multe* fiinţe, lucruri sau fenomene ale naturii.

V-VI Consolidarea cunoştinţelor

Schema indică corelaţia dintre cunoştinţele cu privire la substantiv şi verb.

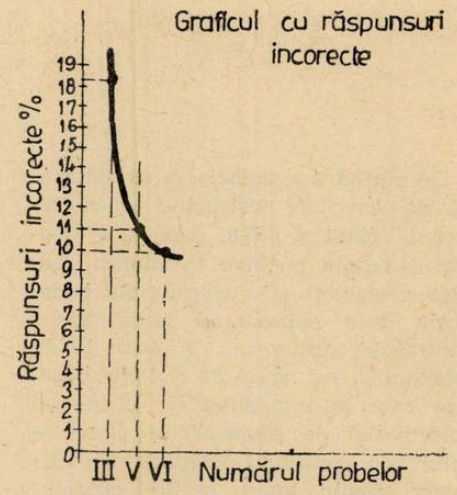
Am observat că elevii ajung să facă chiar diferențieri fine (joc-verb ; joc-substantiv) dacă cunosc notele definitorii ale noțiunilor respective și operează cu ele într-un context. Trebuie însă să se insiste asupra faptului că acțiunea indicată de verb nu este săvîrșită de un substantiv, ci de ființele, lucrurile sau fenomenele naturii denumite de substantiv. Acest lucru se poate realiza prin corectarea în mod consecvent a exprimării elevilor, care interferează planul gramatical cu planul obiectelor desemnate prin părțile de vorbire.

Dacă s-a folosit metoda diferențierii noțiunilor (substantiv-verb) prin opunerea însușirilor lor distinctive după ce substantivul a fost bine însușit, important este să se stimuleze formarea interesului și a unei atitudini conștiente față de procesul de diferențiere a cunoștințelor din cadrul aceleiași noțiuni.

În deosebirea verbelor care arată că acțiunea este făcută de un obiect de verbele care arată că acțiunea este făcută de mai multe obiecte, simțul limbii joacă un rol foarte important. Elevii, dînd exemple, au indicat bine că în propoziția „Copilul a crescut" verbul arată acțiunea unei singure ființe, iar în propoziția „Copiii au crescut" verbul arată că acțiunea a fost făcută de mai multe ființe. Totuși, este necesar să se compare consecvent formele pe care le are verbul la singular și la plural. Pe baza acestei comparații, elevii vor putea realiza mai ușor acordul și vor înțelege scrierea corectă a unor ortograme (s-a, s-au, i-a, i-au).

Însușit astfel, pe cale operatorie, verbul este recunoscut de elevi în exemple și situații variate, cu ajutorul cîtorva note definitorii scrise sau reținute mintal. Acest lucru l-am putut verifica prin aplicarea unor probe în cadrul cărora elevii au avut de realizat următoarele sarcini : să denumească partea de vorbire ; să recunoască verbele dintr-un text ; să indice verbele care arată că acțiunea este făcută de un obiect și verbele care arată că acțiunea este făcută de mai multe obiecte ; să scrie definiția verbului ; să dea exemple de verbe în propoziții ; să indice verbele care sînt și predicate. Tabelul de mai jos și graficul alăturat oglindesc în ce măsură elevii au răspuns acestor sarcini, ca urmare a însușirii cunoștințelor despre verb.

Numărul probei	Răspunsuri corecte	Răspunsuri incorecte
III	81,7%	18,3%
V	89,2%	10,8%
VI	89,9%	10,1%



Scăderea bruscă a greșelilor de la proba a III-a la proba a V-a se explică prin înțelegerea notelor definitorii ale verbului și prin transformarea lor în criterii de recunoaștere a acestei părți de vorbire. De remarcat este faptul că răspunsurile

corecte au crescut pe măsură ce cunoştinţele s-au consolidat şi elevii au fost puşi în situaţii multiple şi variate să opereze cu verbul. De asemenea, un rol deosebit în învăţarea conştientă a acestei noţiuni l-a avut stabilirea de corelaţii între cunoştinţele noi şi cele însuşite anterior. Aceasta este de fapt o condiţie de bază pentru învăţarea tuturor noţiunilor de gramatică.

Concluzii.

Elementele noţiunilor de substantiv şi verb prevăzute în programa şcolară de gramatică pentru clasa a II-a sînt accesibile pentru elevii acestei clase şi contribuie la dezvoltarea capacităţii lor intelectuale.

Cerinţele programei implică nu numai însuşirea cunoştinţelor, ci şi integrarea lor în numeroase şi variate exemple, care stau la baza formării deprinderilor de scriere şi exprimare corectă.

Completate şi consolidate în anii următori, aceste cunoştinţe şi deprinderi vor permite elevilor cunoaşterea şi folosirea normelor limbii literare. Verificarea modului în care cunoştinţele de sintaxă prevăzute de programă corespund particularităţilor de vîrstă ale elevilor constituie subiectul unui viitor articol.

ION VÎLCIU

Ora de dirigenţie la clasa a IX-a a şcolii de 10 ani

De curînd s-a încheiat o primă etapă de activitate instructivă şi educativă la clasa a IX-a, care a evidenţiat rezultate pozitive în munca rodnică a elevilor şi a colectivului pedagogic. Este indiscutabil faptul că o contribuţie meritorie la acest bilanţ fructuos a fost adusă de cadrele didactice care au îndeplinit — în cadrul colectivului de educatori ai clasei — rolul de profesori-diriginţi. Justificarea acestui aport preţios consider că trebuie căutată în faptul că profesorii-diriginţi, în organizarea şi desfăşurarea activităţii lor, au pornit de la consultarea elevilor asupra unor preocupări, interese, frămîntări, a profesorilor care au predat la clasa a IX-a, de la cunoaşterea elevilor din colectivul clasei, care la această vîrstă — datorită unui grad mai mare de maturitate — manifestă un spirit de independenţă, de iniţiativă, de afirmare mai mare decît în anii anteriori de studii. Totodată, profesorii-diriginţi, pe lîngă faptul că au folosit experienţa acumulată de ei înşişi şi de colegii lor privind ora de dirigenţie ca o formă de activitate colectivă, ca un loc al dezbaterilor de interes comun, au avut

în vedere și specificul muncii instructiv-educative la clasa a IX-a. Acest specific a rezultat din faptul că elevii, prin practica în producție, fac educație pentru muncă prin munca nemijlocită, propriu-zisă. Apoi, studiul unor discipline cu caracter tehnic îi orientează spre sectoarele de activitate unde se hotărăște soarta producției materiale.

Studierea disciplinei *Cunoștințe social-politice* a reprezentat un ajutor în munca dirigintelui privind educația ideologică-politică a elevilor, dezvoltarea sentimentului patriotic, formarea dragostei nemărginite față de partidul clasei muncitoare, față de popor.

Pornind de la obiectivele educației comuniste, de la sarcinile stabilite de Congresul al X-lea al Partidului Comunist Român cu privire la educarea tinerei generații, de la specificul muncii educative la clasa a IX-a, diriginții din școlile județului Prahova și-au propus să sprijine colectivul pedagogic de la clasele lor în probleme majore cum sînt : educarea colectivismului la elevi, a patriotismului socialist și a internaționalismului proletar, a atitudinii comuniste față de muncă, a spiritului de disciplină socialistă, educația sanitară și altele.

În strînsă legătură cu aceste mari probleme educative, diriginții au dezbătut la orele de dirigenție *organizarea și închegarea colectivului de elevi, drepturile și îndatoririle elevilor.* Dezbaterea unei asemenea teme a fost impusă de faptul că membrii colectivului de la clasa a IX-a au avut o proveniență eterogenă, ei au făcut parte din colectivele mai multor școli și, pe lîngă aceasta, din serii diferite de absolvenți. Dacă la începutul fiecărui an școlar se pune problema organizării colectivului de elevi, chiar și la clasele unde membrii colectivului sînt aceiași — ca de exemplu la clasele V—VIII — cu atît mai mult reiese necesitatea unei asemenea teme la clasa a IX-a.

În sfîrșit, pentru a evita organizarea unor acțiuni educative extradidactice paralele, profesorii-diriginți conlucrează — în spiritul Recomandărilor Ministerului Învățămîntului și ale C.C. al U.T.C. — cu birourile grupelor U.T.C. din clasele lor.

Profesorii-diriginți au înțeles că, deîndată ce în clasa a IX-a există un birou U.T.C., o grupă U.T.C., care reprezintă forța mobilizatoare și organizatoare a colectivului de elevi, nu mai este cazul să se aleagă alte organe de conducere din rîndul elevilor, care n-ar putea să acționeze decît în paralel. Numai în cadrul unui colectiv organizat se realizează educarea elevilor în spiritul colectivismului. Acest lucru este cerut de calitatea de viitori cetățeni ai patriei care vor trebui să trăiască și să muncească în colectiv, să fie legați de interesele colectivului prin comunitatea scopului urmărit, să se supună voinței și hotărîrilor colectivului. Or, colectivul clasei a IX-a este mijlocul de integrare a membrilor săi în colectivul oamenilor muncii din țara noastră, în sensul cel mai larg al cuvîntului.

Tema *județul Prahova în plină înflorire economică* a reprezentat un bun prilej de a dezvolta la elevi dragostea față de județul în care s-au născut și au crescut, dragostea față de patrie, mîndria națională pentru realizările obținute, datoria de a păstra, de a îngriji avutul obștesc și de a contribui, în continuare, la înflorirea județului și a patriei.

În educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist, diriginții au înțeles să cultive și să dezvolte sentimentul de dragoste și atașament față de popor, de patrie și de partid, mîndria națională pentru trecutul istoric, respectul pentru tradițiile progresiste de luptă ale clasei mun-

citoare, mîndria pentru realizările regimului nostru socialist.

Aniversarea a 25 de ani de la înfiinţarea Armatei Republicii Socialiste România a fost un moment marcat şi de orele de dirigenţie în care, pe baza unor convorbiri etice şi a unor bogate materiale ilustrative, s-a subliniat aportul armatei noastre, alături de armata U.R.S.S., la înfrîngerea trupelor hitleriste, contribuţia sa la lupta pentru eliberarea Cehoslovaciei, Ungariei, Austriei.

Analiza modului în care elevii îşi îndeplinesc îndatoririle la locul de practică, într-o oră de dirigenţie, a dat posibilitate dirigintelui să pună în discuţie probleme ale educaţiei atitudinii faţă de muncă şi, totodată, probleme de orientare profesională.

Discutarea în colectivul clasei a *situaţiei elevilor la învăţătură*, în altă oră de dirigenţie, a oferit prilejul să se stabilească măsurile practice de îmbunătăţire a stilului de muncă al membrilor colectivului, de preîntîmpinare a unor rămîneri în urmă la învăţătură.

Ambele ore au fost cerute de sarcinile concrete ale colectivului de elevi, ca şi de importanţa unei pregătiri temeinice pentru viaţă. Ele au evidenţiat faptul că munca fizică şi cea intelectuală sînt de natură să influenţeze pozitiv dezvoltarea proceselor de cunoaştere, a capacităţii intelectuale a elevilor, dezvoltarea lor morală, deprinderile de muncă.

Importanţa educaţiei atitudinii comuniste faţă de muncă creşte la clasa a IX-a, mai ales datorită faptului că elevii se pregătesc pentru munca productivă, prin practica pe care o desfăşoară în fabrici, uzine, I.A.S.-uri şi C.A.P.-uri, în cooperative meşteşugăreşti, prin studiul disciplinelor electrotehnice şi al desenului tehnic. Unităţile socialiste îi pot ajuta mult pe elevi în însuşirea profesiunilor pe care le vor îmbrăţişa în şcolile profesionale pe care le vor urma, ca şi în ucenicia la locul de muncă.

Orientarea profesională a elevilor din clasa a IX-a se face pornind de la situaţia în care aceştia cunosc nemijlocit anumite profesiuni şi îndeplinesc în acelaşi timp anumite operaţii în sfera producţiei materiale, la locurile de practică. Totodată, orientarea lor profesională depăşeşte faza vizitelor, a vizionărilor de filme, a întîlnirilor cu oameni ai muncii, de îndată ce elevii lucrează şi se instruiesc alături de ei şi împreună cu ei. Acum, diriginţii pun un accent sporit pe dragostea pentru profesiunile de muncitor, pe alegerea definitivă a profesiunilor din fabrici, uzine, de pe ogoare.

În condiţiile în care elevii clasei a IX-a fac practică în ateliere, în fabrici, în uzine, în întreprinderi, în agricultură, unde funcţionează un număr mare de maşini nerespectarea regulilor de protecţia muncii, de securitate, pune în pericol viaţa elevilor şi a colectivităţii respective. Aici elevii îşi dau seama în mod cu totul deosebit de însemnătatea practică a disciplinei, a respectării cu stricteţe a regulilor de muncă şi de trai în colectiv. La înţelegerea importanţei disciplinei contribuie, totodată, şi gradul lor sporit de maturitate în raport cu clasele V—VIII.

Tot la practică, elevii clasei a IX-a înţeleg că îndeplinirea planului de producţie nu se poate realiza, dacă nu există o disciplină în activitatea de zi cu zi, punctualitate, disciplină conştientă a fiecărui muncitor în parte la locul lui de muncă, în realizarea sarcinilor ce-i revin în cadrul colectivului. De aici, diriginţii adună un material foarte valoros pentru a trage concluzii cu privire la necesitatea disciplinei şcolare ca o condiţie în pregătirea de cultură generală şi profesională. Din aceste motive, unele ore de dirigenţie au fost consacrate *educării elevilor în spiritul disciplinei socialiste*. Diriginţii au vizitat locurile

unde fac practică elevii, au adunat date, informații, fapte, au discutat cu profesorul-maistru care conduce practica, cu muncitorii din producție, cu ceilalți profesori ai clasei și au dezbătut asemenea teme de disciplină, în deplină cunoștință de cauză și sub toate aspectele.

Viața în colectiv pe care tînărul școlar o trăiește în clasă și la locurile de practică impune cunoașterea și respectarea unor reguli de igienă colectivă, pe lîngă respectarea strictă a celor individuale. De aceea, educația sanitară a fost inclusă în tematica orelor de dirigenție, în continuare, și la clasa a IX-a. S-a continuat deci formarea unei concepții științifice despre sănătate și boală, cultivarea unor deprinderi și obișnuințe igienice, dezvoltarea unei atitudini și a unui comportament adecvat noii situații în care se află elevul în penultima clasă a școlii de 10 ani. Ca urmare, diriginții au selecționat și au introdus la orele de dirigenție cîteva teme de educație sanitară cum sînt: prevenirea îmbolnăvirilor profesionale și a accidentelor la locul de muncă; primul ajutor în caz de accidente de muncă; despre dragoste, căsătorie, familie. Materialul informativ și documentar a fost luat din *Îndrumătorul privind educația sanitară a elevilor din învățămîntul profesional și tehnic* și din *Îndrumător privind educația sanitară a elevilor din învățămîntul de cultură generală* (elaborate de Ministerul Sănătății și de Ministerul Învățămîntului, ediția 1969).

În tematica orelor de dirigenție s-a afectat spațiu special unor *ore de informare politică*, care au fost efectuate în strînsă legătură cu apariția unor documente de partid, a unor evenimente importante din viața social-politică a țării noastre. Efectuarea unor asemenea informări politice reprezintă un mijloc de educație ideologică și politică a elevilor, sarcină stabilită de Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 29 noiembrie — 1 decembrie 1967 cu privire la îmbunătățirea muncii educative în rîndul tineretului.

Organizarea și desfășurarea orelor de dirigenție la clasa a IX-a ne dovedesc că profesorii-diriginți din județul Prahova se preocupă de multiplele probleme educative ce se impun la clasa a IX-a, de educație ideologică-politică a elevilor. Astfel, la o oră de dirigenție de informare politică au fost prezentate evenimentele politice pe plan intern și pe plan extern. Aceste ore decurg ca o convorbire-dialog între profesor și elevi. La una din clase, unde s-a discutat despre vizita tovarășului secretar general al Partidului Comunist Român, Nicolae Ceaușescu, în India, s-a scos în evidență că vizitele și contactele internaționale se înscriu în politica externă de pace, prietenie și colaborare internațională a partidului nostru, de dezvoltare a relațiilor de colaborare cu toate țările, fără deosebire de sistemul social-politic, că aceste acțiuni dovedesc o aplicare consecventă a principiilor noastre de politică externă.

Discutîndu-se și alte evenimente internaționale de ordin politic, științific și cultural, s-a urmărit tot timpul înțelegerea esenței lor, formarea judecăților de valoare și a spiritului de discernămînt politic în aprecierea cauzelor care determină cursul evenimentelor politice. Modul de abordare a acestor evenimente, cu motivarea științifică a fiecăruia în parte, a fost de natură să înlăture simpla înșirare a evenimentelor ca într-un „Buletin de știri".

Profesorii-diriginți de la clasele a IX-a au pus, de asemenea, în discuția colectivului clasei probleme referitoare la trăsăturile morale ale personalității. În cadrul orelor de dirigenție au fost dezvoltate teme ca: modestia, sinceritatea, politețea ș.a. De exemplu,

la una din clasele a IX-a, s-a dezbătut tema *Modestia*. Profesoara-diriginţă, prin convorbirea cu elevii, pornind de la unele manifestări ale lor, a scos în evidenţă că această trăsătură morală se manifestă prin simplitatea în relaţiile cu colegii şi cu ceilalţi tovarăşi de muncă, de joacă şi convieţuire, printr-o atitudine critică faţă de tine însuţi, de respect faţă de ceilalţi.

În strînsă legătură cu aceste comentarii, s-a scos în evidenţă faptul că lăudăroşenia, ca şi îngîmfarea, sînt formele brutale de atitudine exact opuse modestiei, folosindu-se cu multă iscusinţă unele proverbe şi zicale populare. S-au solicitat exemple de lăudăroşenie din viaţa clasei. Un efect deosebit au avut exemplele de modestie din viaţa unor oameni de ştiinţă, extrase din lecturile elevilor. În concluzia orei, s-au stabilit unele indicaţii pentru elevi, în sensul că modestia se dovedeşte prin întreaga conduită a omului, prin modul de comportare, prin limbaj, prin îmbrăcăminte, prin stilul întregii vieţi.

Organizîndu-şi munca pe baza cîtorva obiective, reieşite din particularităţile clasei şi din specificul procesului de instruire, diriginţii şi-au adus o contribuţie la cizelarea personalităţii elevilor, tineri muncitori de mîine.

VALENTINA VIŞAN
cercetător ştiinţific principal la Institutul de ştiinţe pedagogice

Condiţiile didactice ale instruirii practice în producţia agricolă a elevilor din clasa a IX-a

Predarea cunoştinţelor de agricultură în şcoala generală şi îndeosebi în clasele a IX-a şi a X-a se realizează, cum este şi firesc, cu ajutorul unui important volum de activităţi practice, eşalonate în funcţie de perioadele de vegetaţie ale plantelor, conform „calendarului agricol", dar şi în raport cu o serie de condiţii pedagogice.

Activităţile practice prevăzute în programa de agricultură pentru clasele a IX-a şi a X-a nu au un simplu caracter aplicativ în raport cu cunoştinţele teoretice predate la clasă în anii respectivi şi chiar şi în clasele anterioare, ci un important rol instructiv şi educativ prin ele înseşi. Acest aspect, căruia nu i se recunoaşte, după părerea noastră, întreaga valoare pedagogică, psihologică şi sociologică ar trebui să constituie preocuparea într-o largă măsură a celor ce înfăptuiesc concret procesul de învăţămînt. Ele îşi vor putea îndeplini rolul lor esenţial în desăvîrşirea instrucţiei şi educaţiei absolvenţilor şcolii generale numai dacă vor fi privite în adevărata lor lumină şi numai atunci cînd se vor desfăşura în condiţii didactice bine determinate. De exemplu, în clasa a IX-a, activităţile practice din perioada de primăvară, care beneficiază, spre deosebire de cele din perioada de iniţiere din toamnă, şi de suportul cunoştinţelor însuşite în etapa 1 noiembrie — 1 martie, pot constitui introducerea într-un ciclu de lu-

crări care se vor încheia în vară sau în toamnă şi care ulterior vor fi reluate pe un plan superior în clasa a X-a.

În legătură cu organizarea procesului pedagogic pe care îl implică aceste activităţi cu caracter practic se pun unele probleme specifice activităţii iniţiale. Din diferite cauze, de cele mai multe ori subiective, elevii şcolii generale nu participă cu interes la activităţile practice agricole. Trăind în mediul rural, ei sînt deja familiarizaţi cu muncile agricole, unii dintre ei participînd la ele alături de părinţi încă de la o vîrstă mai mică. Nu faptul că sînt familiarizaţi îi face să nu aibă un interes susţinut faţă de lucrările din agricultură, ci acest fapt se întîmplă datorită subaprecierii valorii ştiinţifice a activităţii pe care o depun. La aceasta se mai adaugă şi faptul că ei ştiu că astfel de lucrări se efectuează de regulă de persoane fără o pregătire ştiinţifică. De aceea, ca o primă condiţie care se pune în faţa profesorului care predă obiectul agricultura şi organizează activităţile practice agricole în şcoala generală, şi, în special, în clasa a IX-a, este să releve caracterul ştiinţific al tuturor activităţilor practice agricole.

Cu toate că elevii, în şcoală, „au descoperit" lucruri noi cu privire la legile biologice ale vieţii şi dezvoltării organismelor vii, ei rămîn faţă de activitatea practică „în inerţie". În acest caz profesorul de agricultură, insistînd asupra caracterului ştiinţific al lucrărilor practice agricole, făcînd apel la întregul volum de cunoştinţe ştiinţifice însuşite de elevi în clasele anterioare, realizează o operă educativă importantă. Numai în condiţiile unei perspective în întregime ştiinţifice asupra contribuţiei practice a omului instruit se poate asigura interesul elevilor faţă de o activitate, în speţă faţă de activitatea profesională în domeniul agriculturii.

Principiul legăturii permanente între teorie şi practică, a cărui valoare este unanim recunoscută, devine, în cazul predării activităţilor practice din agricultură, condiţie didactică de valoare esenţială. Această condiţie didactică are, prin modul în care se desfăşoară orice activitate practică în agricultură, şi o valoare metodologică. Nu poţi demonstra elevilor o lucrare de semănat sau plantat fără să nu apelezi la cunoştinţele lor despre însuşirile solului, calităţile seminţei, condiţiile ei de germinare, cerinţele plantei faţă de condiţiile de mediu, deoarece în funcţie de acestea se stabilesc epoca de semănat, metoda de semănat, adîncimea de semănat, cantitatea seminţei, precum şi reglarea maşinii de semănat. Apelînd la cunoştinţele teoretice, profesorul poate antrena pe elevi la elaborarea schemei operaţionale a activităţii practice[1], prin selectarea acelor laturi ale cunoştinţelor care au implicaţii directe asupra operaţiilor de muncă propriu-zise şi în special asupra mijloacelor prin care se realizează.

În condiţiile activităţilor practice cu scop instructiv, principiul didactic referitor la sistematizarea şi la succesiunea conţinutului constituie o condiţie didactică în organizarea şi dozarea în timp a diferitelor operaţii practice impuse de legile naturii. În acest caz, analiza operaţiilor în vederea stabilirii ordinii se face prin aprofundarea cunoştinţelor referitoare la biologia organismelor vii, singura cale de a stabili consecinţele practice.

De exemplu, lucrarea *plantarea viţei de vie* presupune reluarea pe plan teoretic a lucrărilor prealabile în următoarea succesiune :

a) înfiinţarea plantaţiilor de port-altoi ;

b) obţinerea coardelor port-altoi ;

c) obţinerea coardelor altoi ;

d) altoirea ;

[1] Vezi V. Pavelcu : *Schema operaţională, deprinderile şi obişnuinţele — înţelesurile şi raporturile dintre ele*, „Revista de psihologie" nr. 4/1965 p. 449—467.

e) forţarea butaşilor altoiţi ;
f) plantarea şi îngrijirea butaşilor altoiţi în şcoala de viţe ;
g) plantarea viţelor.

Este interesant de observat că spre deosebire de succesiune, ca principiu de predare a cunoştinţelor, succesiunea în organizarea activităţilor practice nu implică şi efectuarea integrală a tuturor operaţiilor care compun sistemul lucrării. După cum se ştie, în condiţiile lucrărilor practice din agricultură, factorul timp este de cele mai multe ori determinant în modul de organizare a muncii.

În exemplul de mai sus, lucrarea propriu-zisă se referă la ultima operaţie. Parcurgerea celor şase lucrări anterioare, pregătitoare lucrării finale de plantare a viţei de vie, necesită, în mod obiectiv, o întindere în timp foarte mare, iar elevii fac cunoştinţă cu aceste lucrări în mod izolat. În asemenea situaţii, profesorul, cunoscînd laturile caracteristice ale gîndirii elevilor din clasa a IX-a *, poate să stimuleze înţelegerea prin diferite procedee : cunoaşterea activităţii în ansamblu (scop, sens, desfăşurare, planificare), integrarea conştientă a părţilor esenţiale şi eliminarea părţilor neesenţiale.

Din punct de vedere instructiv şi într-o bună măsură şi educativ, în condiţiile practicii agricole de iniţiere se impune repartizarea unor sarcini concrete fiecărui elev, precum şi a unor răspunderi individuale în cadrul activităţii. Această condiţie se impune să fie respectată din trei considerente : 1) se realizează un exerciţiu personal de muncă, absolut necesar în formarea deprinderilor şi în dezvoltarea capacităţilor specifice muncii ; 2) repartizarea sarcinilor individuale face să crească răspunderea personală în muncă, ceea ce constituie o trăsătură esenţială pentru orice om ; 3) în condiţiile individualizării lucrărilor practice se asigură posibilitatea unui control direct şi eficient şi a unei evaluări cu totul obiective a rezultatelor muncii. Pe lîngă acestea, respectarea condiţiilor respective are drept consecinţă formarea unor trăsături pozitive de caracter cum sînt : perseverenţa în activitatea orientată pentru obţinerea unor rezultate, simţul datoriei, respectul şi aprecierea muncii altora etc.

Programa de instruire practică în producţie pentru clasa a IX-a prevede o serie de lucrări caracteristice în perioada de primăvară şi vară. Se disting cîteva categorii de lucrări care au o pondere mai mare în programă : pregătirea pentru lucru a maşinilor agricole, fertilizarea solului, lucrările de îngrijire a culturilor din diferite sectoare, recunoaşterea în cîmp a principalelor boli şi dăunători, întocmirea unui plan de muncă pentru campania de primăvară, evaluarea producţiei agricole în cîmp, recunoaşterea gradului de coacere a diferitelor culturi în vederea recoltării şi întocmirea documentelor de evidenţă primară.

Ca un aspect general, trebuie menţionat că ziua de instruire practică de 4 ore trebuie considerată ca o unitate în ceea ce priveşte structura şi etapele, indiferent de varietatea activităţii din care este compusă.

În cele ce urmează ne vom referi la organizarea şi desfăşurarea metodică a grupelor de lucrări reprezentative, care sînt indicate a fi efectuate în cadrul instruirii practice în producţia agricolă. Astfel, pregătirea pentru lucru a maşinilor de prelucrarea solului, de semănat, de întreţinerea culturilor, de recoltat, de sortat etc., trebuie privită ca o fază superioară în cunoaşterea

* Gîndirea atinge treptele superioare şi este capabilă de abstractizări, sintetizări, generalizări ;
— Predomină gîndirea logico-abstractă.
— Asimilarea cunoştinţelor are un caracter generalizat.
— Creşte utilizarea grupării după sens a materialului.
— Procesul de comparaţie este foarte activ.

maşinilor agricole. Menţionăm că fazele anterioare în cunoaşterea lor au fost parcurse atît în clasa a VIII-a, cînd maşinile agricole au fost studiate din punct de vedere al clasificărilor, al părţilor componente şi al organelor active, cît şi în prima perioadă a instruirii practice în clasa a IX-a, cînd elevii le-au cunoscut prin demontarea, studierea pieselor active, montarea acestora şi folosirea maşinilor agricole în agregat. De asemenea, e greşit să se înţeleagă că în cadrul pregătirii pentru lucru a maşinilor agricole se includ şi reparaţiile (aceste operaţii nu se prevăd în cadrul pregătirii elevilor din şcoala de cultură generală).

Organizarea propriu-zisă a lucrării practice trebuie să cuprindă unele etape bine determinate din punct de vedere metodic, în aşa fel ca aceasta să se constituie ca o unitate didactică distinctă. În acest sens, în cadrul lucrării de *pregătire pentru lucru a maşinilor agricole* se impune a fi respectate următoarele etape :

Reactualizarea cunoştinţelor	— părţile componente ; — organele active ; — organele ajutătoare ; — scopul folosirii ; — procesul de lucru.
Anunţarea lucrării practice	— la plug (adîncimea, orizontalitatea, lăţimea) ; — la cultivator (adîncimea, distanţa, orizontalitatea) ; — la maşini de semănat (distanţa dintre brăzdare, adîncimea, debitul de seminţe, lungimea marcatorului) ; — la combină (înălţimea de tăiere a plantelor, turaţia tobei, ridicarea şi coborîrea rabatorului, orizontalitatea, turaţia ventilatorului, alegerea sitelor, întinderea pînzelor).
Determinarea factorilor care condiţionează reglarea	— natura solului ; — mărimea seminţei ; — felul culturii (caracterele botanice) ; — faza de vegetaţie în care se aplică lucrarea respectivă.
Demonstrarea model a reglajelor	— enumerarea reglajelor ; — indicarea locului unde se face reglarea ; — indicarea piesei cu ajutorul căreia se realizează reglarea ; — efectuarea model a fiecărei reglări.
Efectuarea demonstrativă a reglajelor de cîţiva elevi	— efectuarea de către elevi a reglajelor ; — surprinderea ezitărilor şi a greşelilor făcute ; — corectarea pe parcursul efectuării reglării ; — evidenţierea fazelor în care se fac cele mai frecvente greşeli ; — efectuarea unui instructaj suplimentar în vederea eliminării greşelilor.

Repartizarea sarcinilor individuale	— efectuarea independentă a reglajelor pînă se constată siguranţa şi viteza în mînuire ; — efectuarea reglajelor pe baza unor probleme concrete *.
Îndrumarea pe parcursul lucrării	— observarea modului de efectuare a reglajelor de către fiecare elev ; — corectarea greşelilor ; — evidenţierea operaţiilor efectuate corect.
Încheierea zilei de instruire practică.	— evidenţierea aspectelor pozitive şi negative privind condiţiile de lucru şi comportarea elevilor ; — completarea caietelor de instruire practică în producţie.

O altă categorie de lucrări sînt cele referitoare la *fertilizarea solului,* care cuprind următoarele etape :

Reactualizarea cunoştinţelor	— rezultatele analizei solului obţinute în laboratorul şcolii în timpul iernii (conform programei pentru lucrările de laborator) ; — prevederile schemei de fertilizare a unităţii agricole în care se efectuează instruirea practică (datele cu care s-au familiarizat elevii în perioada practicii de instruire din toamnă) ; — felul şi cantitatea îngrăşămintelor aplicate în funcţie de natura solului, rotaţia culturilor, schema de fertilizare şi îngrăşămintele existente în unitatea de practică ; — calculul cantităţii de îngrăşămînt care se încorporează în ziua de instruire practică ; — cunoaşterea culajului (şi transformarea în greutate în cazul îngrăşămintelor organice) sau a greutăţii îngrăşămintelor preambalate.
Efectuarea lucrării sub îndrumarea profesorului	— transportul îngrăşămintelor pe teren (încărcare, descărcare) ; — introducerea îngrăşămintelor în maşini speciale ; — observarea modului de funcţionare a maşinilor ; — luarea deciziilor în vederea eventualelor reglaje necesare pe parcursul lucrării.
Încheierea zilei de instruire practică	— evidenţierea aspectelor pozitive şi negative privind condiţiile de lucru şi comportamentul elevilor ; — completarea caietelor de instruire practică.

* În vederea activizării elevilor şi înlăturării formării unor deprinderi formale, în această etapă a lucrării practice se introduc probleme concrete pe baza cărora elevii efectuează o reglare necesară a producţiei. De exemplu: Să se regleze cultivatorul C.F.F.-4 folosind ca organe active cuţitele săgeată, pentru prăşitul porumbului, semănat la distanţa de 100 cm, plantele avînd 28 cm înălţime în momentul efectuării lucrării.

Lucrarea privind *recunoaștrea în cîmp a principalelor boli și dăunători, adunarea materialului pentru insectare entomologice și ierbare fitopatologice* nu poate constitui o lucrare independentă pentru o zi de instruire practică; datorită evoluției neprevăzute a dăunătorilor și a agenților patogeni, ea se eșalonează pe parcursul întregii perioade de instruire practică. Pentru ca lucrarea să se efectueze în condiții corespunzătoare este necesar ca profesorul să urmărească apariția bolii sau a dăunătorului, să le determine, și în funcție de gradul de atac să stabilească felul și momentul aplicării tratamentului chimic.

În timpul practicii, profesorul comunică elevilor observațiile sale, organizează munca de colectare a materialului reprezentativ pentru insectare și ierbare special alcătuite. În felul acesta, elevii au un material care ilustrează evoluția bolilor și dăunătorilor și faza în care este reclamată combaterea lor. Activitatea practică propriu-zisă constă în prepararea soluțiilor pentru stropit și participarea la combaterea bolilor și a dăunătorilor cu aparate și mașini speciale.

Din prezentarea succintă a unor aspecte metodice privind modul de desfășurare a principalelor categorii de lucrări practice de primăvară și vară, rezultă că procesul instruirii practice poate să realizeze sarcinile majore ale învățămîntului, în condițiile respectării unor importante cerințe didactice.

Particularitățile diferitelor lucrări practice, ale specificului conținutului lor, așa cum rezultă din exemplele menționate, sînt determinante în stabilirea unei metodici propriu-zise, adecvate desfășurării activităților.

Prof. LUCA I. IONESCU
Liceul teoretic
Domnești — Argeș

Practica agricolă în producție

Elementul principal al practicii agricole îl constituie faptul că se execută în condiții reale de producție ; elevii învață participînd efectiv la procesul de producție. Rolul educativ al practicii reiese și din faptul că producția ce se obține de pe terenurile lucrate de elevi constituie pentru aceștia o dovadă eficientă de caracterul creator al muncii.

Ținînd seama de obiectivele importante ale practicii în producție, direcția Liceului teoretic Domnești-Argeș s-a străduit s-o organizeze cît mai bine. S-a avut în vedere specificul regiunii unde se găsește școala, care are un caracter pomicol, orientîndu-se practica în această direcție. În acest scop, s-a încheiat un contract cu ferma de stat Domnești, care este situată în imediata apropiere a liceului și care oferă condiții mai bune de lucru decît cooperativa agricolă de producție. În primul rînd, ne-a dat posibilitatea să satisfacem în mare măsură prevederile programei.

Pentru asigurarea unei reușite cît mai depline a instruirii practice în agricultură a elevilor au fost necesare o serie de lucrări pregătitoare. În primul

rînd au fost cercetate condiţiile locale şi comunicate ulterior elevilor. Acestea au fost necesare pentru a înţelege elevii că aplicarea regulilor agrotehnice trebuie să se facă în mod diferenţiat, deoarece unităţile agricole nu sînt ca cele industriale, care pot funcţiona în orice regiune a ţării cu aceleaşi procedee tehnologice. S-au prelucrat documentele de partid şi de stat cu elevii. De exemplu, din documentele Congresului al X-lea al P.C.R. şi din Raportul prezentat de tovarăşul Nicolae Ceauşescu, secretar general al partidului, a rezultat că principalele ramuri ale economiei agricole pe care se pune accentul în dezvoltarea intensivă şi multilaterală a agriculturii în ţara noastră sînt : cultura plantelor de cîmp şi în special a cerealelor, cultura pomilor fructiferi, a legumelor şi a viţei de vie, creşterea animalelor, sporirea suprafeţelor arabile şi ridicarea capacităţilor de producţie prin lucrări de îmbunătăţiri funciare, combaterea eroziunii solului, îndiguiri, desecări etc.

Mai înainte de a trece la efectuarea practicii, am întocmit cu şeful fermei *un plan de lucrări,* care în mare cuprindea : recoltarea fructelor, prăşitul pomilor, fertilizarea solului, sortatul fructelor, executarea de terase individuale, confecţionarea de lădiţe pentru fructe, cunoaşterea maşinilor agricole, asigurată prin tehnicienii fermei, cunoaşterea profilului fermei şi a planului de producţie.

În prima zi de practică (s-a stabilit ziua de sîmbătă de la orele 8 la 12) s-a realizat cunoaşterea modului de organizare a fermei din punctul de vedere al amplasării, al folosirii terenului agricol, al profilului şi specializării, al sarcinilor anuale de producţie. Apoi, li s-a vorbit despre tehnica securităţii muncii aplicată la lucrările din agricultură. S-a organizat, după aceea, clasa pe echipe, fixîndu-se atribuţiile şi dîndu-se indicaţii cu privire la întocmirea caietului de instruire practică, care dă muncii în producţie un caracter ştiinţific.

În prima parte a caietului de practică, elevii au consemnat unele date generale privind unitatea agricolă de producţie (modul de folosire a terenurilor agricole, modul de organizare, mijloacele de producţie, gradul de mecanizare, nivelul producţiei ş.a.). În partea a doua, au fost trecute date privind participarea la lucrările practice agricole (data executării lucrării, scopul lucrării, descrierea sumară a lucrării, materiale, unelte şi maşini folosite, date şi calcule practice de producţie, observaţii personale, măsuri de protecţia muncii). Notarea în caiete s-a făcut la sfîrşitul lucrului. Am constatat că atunci cînd în caietele de lucrări practice agricole se notează numai observaţiile agrotehnice, fără să se apeleze la cunoştinţele despre biologia plantelor, la cunoştinţele fenologice şi meteorologice, cînd nu există preocuparea de a interpreta datele sub diferite aspecte, elevii nu pot să arate legile biologice care stau la baza lucrării executate. În acest caz, ei execută lucrările practice agricole în mod mecanic, munca pe care o efectuează necontribuind cu nimic la consolidarea, lărgirea şi adîncirea cunoştinţelor. Iată de ce trebuie să combatem un asemenea mod de lucru, căutînd pe toate căile să asigurăm muncii practice desfăşurate de elevi un caracter ştiinţific. O atentă îndrumare a notării observaţiilor de către elevi duce la formarea priceperilor şi deprinderilor de a organiza cît mai bine munca.

Pentru a evita monotonia, am planificat lucrări cît mai variate : recoltarea fructelor, confecţionarea de lădiţe, sortarea fructelor etc. În această direcţie am avut de înfruntat tendinţa şefului de fermă de a repartiza pe elevi mai mult la recoltarea fructelor.

Pentru ca munca să dea rezultate, *am normat-o,* avînd în vedere şi nor-

matorul fermei. Sigur că normele au fost mai mici ca cele ale adulților, pentru ca ei, neîndeplinindu-le, să nu se descurajeze și să facă munca fără plăcere și de proastă calitate. Dar nu este justă din punct de vedere pedagogic nici o normă prea scăzută. Aceasta duce la îndeplinirea fără efort a sarcinilor date și face pe elevi să-și formeze o reprezentare greșită despre sarcinile de muncă.

Stabilind normele, am avut în vedere ca elevii să-și formeze priceperea de a învinge greutățile, cu condiția, însă, ca aceste greutăți să poată fi învinse.

Normînd bine munca, am putut realiza o mai bună divizare a ei, iar elevii și-au format o serie de priceperi : de a lucra în colectiv, de a fi perseverenți, de a lucra corect, îngrijit etc. Normele au permis să se controleze munca fiecărui elev, i-au disciplinat, le-au format priceperea de a efectua munca în timpul stabilit și bine. Fără norme de muncă precise pentru elevi, nu se poate vorbi de o muncă organizată. De exemplu, la recoltatul prunelor li s-a stabilit la fiecare un număr de kilograme, apreciate după mărimea coșurilor, mărimea prunelor, răspîndirea prunilor pe teren și desimea prunelor la fiecare prun. Am avut în vedere și norma fixată de brigadier ca fiecare elev să recolteze 250 kg. prune pe zi. Ținînd seama că în agricultură se lucrează 10 ore pe zi, înseamnă 25 kg. pe oră, deci 100 kg. în cele patru ore prevăzute de programă.

Pe tot timpul perioadei de practică în producție s-a dus o *permanentă muncă educativă*, care a constat în organizarea întrecerilor între echipe, evidențieri, critica celor delăsători, a celor care au lipsit de la practică, a celor care nu au trecut lucrările în carnetul de practică. Colaborarea strînsă cu dirigintele clasei a dat bune rezultate. Ea a constat în convorbiri permanente cu acesta, în fața clasei, înainte de a pleca la lucru. La unele discuții a luat parte și directorul școlii. Multe sfaturi au primit elevii și de la șeful fermei, care s-a interesat întotdeauna de rezultatele muncii lor.

Între elevi și muncitorii de la fermă s-au stabilit prietenii care vor avea urmări favorabile cu privire la orientarea profesională.

Activitatea practică în producție, desfășurată potrivit prevederilor programei, în perioada 15 septembrie — 1 noiembrie 1969, într-o zi pe săptămînă, timp de patru ore, a dat posibilitatea să se efectueze un lanț de lucrări, ce nu s-ar fi putut face în 1—2 ore (de exemplu : fertilizarea solului, construirea unor terase individuale la pomi, curățirea pomilor de crengile uscate și văruitul scoarței etc.).

O lecție practică în producție a cuprins trei părți principale, pregătirea lecției, desfășurarea ei și încheierea.

Să luăm ca exemplu lucrarea practică *Construirea unor terase individuale în jurul pomilor.*

1. **Pregătirea lecției** a constat din următoarele operații specifice :

a) S-a ales locul unde s-a efectuat lucrarea respectivă (ex. „Treime"). Acest loc l-am prevăzut în tabelul cu planificarea activităților practice. Desigur, în perioada practicii pot surveni unele schimbări inerente în agricultură, datorită ploilor, umidității solului, mersului vegetației etc. De aceea, înaintea fiecărei lecții practice m-am deplasat la locul stabilit pentru a constata dacă există condițiile cerute pentru buna desfășurare a lucrării programate sau a aminti șefului de fermă lucrarea ce urmează să se efectueze.

b) S-au luat măsurile necesare pentru ca elevii să aibă la dispoziție uneltele și materialele necesare efectuării lucrării (casmale, lopeți, târgi). Necesitatea acestei operații reiese din faptul că utilajele și materialele se află în grija magazionerului și trebuie pregătite din timp.

c) M-am documentat personal asupra tehnicii lucrării respective. Această documentare a fost cu atît mai necesară, cu cît a trebuit să explic elevilor cum se execută lucrarea respectivă şi chiar să o execut personal în faţa lor.

d) Am trecut, apoi, la organizarea grupelor de elevi (cîte patru elevi de grupă) şi am stabilit normele de lucru (cîte două terase de elev în cele patru ore de lucru).

Pregătirea lecţiei prezintă însemnătate foarte mare, deoarece are scopul deosebit de util din punct de vedere instructiv şi educativ de a asigura desfăşurarea ei în ritm susţinut şi fără nici o deficienţă.

2. **Desfăşurarea lecţiei** a cuprins mai multe etape. Nu am trecut direct la efectuarea lucrării, pînă ce nu am explicat sau motivat ştiinţific lucrarea respectivă şi necesitatea ei. De exemplu : terasele individuale se fac la pomii plantaţi pe pante foarte înclinate, pentru a împiedica eroziunea solului. Se înţelege că am folosit în acest scop metoda conversaţiei, pentru ca elevii să participe de la început în mod activ şi conştient la activităţile cerute de lucrarea pe care o vor executa.

Nu trebuie să uităm că pentru elevi caracterul ştiinţific al activităţilor practice constituie un important element de stimulare în muncă şi de trezire a interesului pentru lucrarea respectivă.

În etapa următoare, am anunţat elevilor tema lucrării şi am făcut o prezentare generală a părţilor principale din care se compune acea lucrare : scoaterea ierbii din jurul pomului sub formă de brazde, săpatul pomului pe o rază de 2 m, aşezarea pămîntului din amonte în aval, astfel ca să se realizeze o suprafaţă plană, aşezarea brazdelor în aval sub forma unui dig-potcoavă.

Cunoaşterea operaţiilor componente ale lucrării practice prezintă o importanţă deosebită prin faptul că serveşte pentru repartizarea elevilor la lucrarea respectivă, cînd fiecare trebuie să ştie ce are de făcut.

După aceea, am executat singur lucrarea, în scop demonstrativ, explicînd şi arătînd practic tehnica executării ei, aspecte specifice, greutăţi ce se pot ivi. Apoi, am pus unul sau mai mulţi elevi să execute lucrarea în faţa colegilor lor, pentru ca toţi să se convingă că este vorba de o lucrare pe care o pot executa şi ei.

Elevii au fost repartizaţi la locul de muncă şi s-a trecut la executarea propriu-zisă a lucrării. Responsabilii de grupă au avut grijă să asigure, prin rotaţie, trecerea elevilor la toate operaţiile lucrării, astfel ca pînă la urmă toţi să cunoască lucrarea în ansamblul ei.

Reuşita acestei faze a lucrării practice depinde în cea mai mare măsură de buna organizare a echipelor de elevi, de felul cum îşi îndeplinesc atribuţiile.

3. **La sfîrşitul lecţiei practice** am strîns elevii pentru a scoate în evidenţă rezultatele pozitive obţinute de fiecare grupă şi de fiecare elev, am evidenţiat elevii cei mai buni, i-am notat pe fiecare în raport cu norma realizată, am arătat greutăţile, lipsurile şi am discutat cauzele care le-au provocat. Am încheiat cu o *concluzie ştiinţifică* de sinteză a lucrării, cerînd elevilor să-şi treacă datele în carnetele de practică în prezenţa mea. După aceea, elevii au curăţat uneltele folosite şi le-au predat în ordine magazionerului.

La *sfîrşitul perioadei de practică* am făcut o *analiză a activităţii,* care a constituit, de asemenea, un mijloc important de educare a unor înalte trăsături morale la elevi. Aceasta s-a desfăşurat în prezenţa direcţiei şcolii, a dirigintelui clasei şi a şefului de fermă, fiind condusă de profesorul de agricultură, care a prezentat un raport de activitate, în care s-au făcut aprecieri asupra muncii efectuate, a valorii

ei morale și materiale. Suma realizată a fost repartizată fiecărui elev, în raport cu munca prestată. Spre ușurință, ea a fost echivalată cu note (puncte) astfel : s-a împărțit suma realizată la totalul notelor (punctelor) și s-a obținut valoarea unei note (punct). Aceasta s-a înmulțit cu nota elevului și s-a obținut suma la care avea dreptul fiecare elev. De exemplu : dacă valoarea unui punct a fost de 5 lei și elevul a obținut nota 8 la practică, atunci lui i s-au cuvenit 40 lei ($5 \times 8 = 40$ lei).

Șeful fermei a scos în relief aportul adus de elevi în realizarea planului de producție al fermei și a făcut recomandări cu privire la orientarea lor către școlile cu caracter agricol.

Dirigintele clasei și directorul școlii au vorbit despre rolul educativ al practicii agricole.

Practica în producție ne-a prilejuit obținerea a multor *date practice din realitatea locală*, care mi-au permis să fac o *predare diferențiată* a cunoștințelor agricole.

Școala noastră se află într-o regiune de dealuri, la altitudinea de 600 m, unde terenurile agricole în pantă sînt supuse procesului de eroziune a solului. Acest fenomen a fost observat de elevi în timpul practicii. De aceea, la lecție, am atras atenția elevilor că lucrările executate de ei fac parte dintr-un complex de măsuri care urmăresc combaterea eroziunii și conservarea solului.

La lecția *Folosirea îngrășămintelor chimice și a amendamentelor* (p. 68), vorbind elevilor clasei a IX-a despre folosirea amendamentelor calcaroase și nerodnicia solurilor acide (acestea ocupă 70% din suprafața agricolă a fermei), am arătat că întrebuințînd praful de var de la vărăria C.A.P. și celelalte măsuri din complexul agrotehnic, recolta medie de porumb la hectar obținută în ultimii ani a sporit cu aproximativ 125%. Comparativ, pe parcele, producția a fost cu peste 1 000 kg mai mare. Elevii au tras concluzia că amendarea solurilor este deosebit de avantajoasă, economia țării avînd în acest caz de cîștigat foarte mult.

Am făcut și un calcul, în care am arătat că într-o primă etapă în întreaga țară, potrivit cartărilor și estimărilor, aproximativ 1,7 mil. ha de terenuri cu aciditate pronunțată se pretează la amendare. Dacă prin corectarea acidității de pe aceste soluri s-ar obține în plus numai 400 kg. de cereale la hectar, rezultă că producția totală ar putea crește într-un timp scurt cu încă 680 000 t. de cereale. Aproximativ 30% din sporul total de creștere a producției de grîu și porumb ce urmează a se realiza în perioada 1970—1975 (comparativ cu 1965—1970) s-ar obține deci pe această cale. Și astfel de exemple au fost multe, practica furnizîndu-ne date prețioase despre agricultura locală.

În concluzie, se poate spune că practica în producție se poate desfășura în bune condiții, dacă este bine ales locul de muncă, dacă este bine organizată și dacă unitatea unde se desfășoară practica acordă importanța cuvenită activităților desfășurate de elevi, punînd la dispoziție cele necesare.

Numai așa vom putea realiza sarcina pusă în fața școlii generale de zece ani : de a asigura elevilor, pe lîngă o bună pregătire de cultură generală, și o pregătire tehnică-practică, în așa fel ca după absolvirea celor zece clase să poată dobîndi o calificare prin școli profesionale sau la locul de muncă.

Sesiunea de comunicări științifice a Comisiei naționale de sociologie

De curînd s-a desfășurat, în Capitală, Sesiunea de comunicări organizată de Comisia națională de sociologie, sesiune al cărei scop „a fost trecerea în revistă a realizărilor cercetării sociologice în lumina criteriilor și obiectivelor stabilite de Congresul al X-lea al partidului. Aproape toate cele 98 de comunicări prezentate atestă preocuparea de a privi problemele vieții sociale în spiritul marxism-leninismului, al exigențelor de actualitate, orientare prospectivă și finalizare specială cît mai directă, promovată de partid și guvern" [1].

Am vrea să subliniem îndeosebi cîteva particularități ale comunicărilor prezentate, a căror evidențiere s-a făcut din plin simțită, exprimînd tendințe de orientare a cercetătorilor din cele mai variate direcții și problematici potrivit cîtorva din concluziile desprinse în urma simpozionului național de metodologie a cercetării sociologice, organizat în iunie 1969.

Prima ar consta în sporirea preocupării cercetătorilor de a emite concluzii cu valoare practică, aplicativă, adesea dincolo de limitele imediate ale domeniului cercetat. Inserția analizei sociologice în activitatea socială practică tinde să se transforme dintr-un deziderat într-o realitate efectivă. Faptul este evident și dacă ne referim la o altă particularitate a comunicărilor — aceea prezentată de încercarea inițierii unor *experimente* de tip sociologic.

În sfîrșit, și această constatare nu este și ultima ca valoare, aproape toate comunicările și dezbaterile au servit argumentării unei idei centrale de natură metodologică și epistemologică din domeniul sociologiei : aceea a posibilității întemeierii unei *sociologii prospective marxiste.*

Cadrul general al sesiunii — stimulativ și echilibrat — a permis desfășurarea unor dezbateri fructuoase, a unor ciocniri de opinii, a unor confruntări de ipoteze și rezultate. Un spațiu anume a fost rezervat *lucrărilor de sociologie a educației și de sociologie a tineretului* (în secția B). Chiar și o fugară privire a titlurilor comunicărilor prezentate în această direcție arată strădania de abordare a problemelor educației și tineretului prin prisma implicațiilor structural-dinamice în viața societății noastre. Nu este doar vorba de o simplă diversificare a preocupărilor, ci de o *specifizare a registrului sociologic* al tratării problemelor. De la problemele planificării educației (P. Burloiu) și funcției productive a învățămîntului (D. Grindea) pînă la cele ale problematicii socio-culturale a diferitelor categorii de vîrstă (N. S.

[1] Roman Moldovan și Miron Constantinescu, *Cercetarea sociologică marxistă în România*, „Contemporanul" nr. 4 — 1213, 23 ianuarie 1970.

Dumitru, F. Mahler, O. Bădina, A. Roth, P. Bărbulescu, L. Țopa și alții), comunicările au tratat o gamă largă de probleme. Mai mulți autori au acordat o atenție anume *precizării conceptelor specifice cu care au operat* („praxis juvenil", „marginalitate", „indice de refracție", „integrare socială" etc.).

Orientarea spre preciziune conceptuală a servit conturării cu mai multă claritate decît în alte prilejuri a unei *problematici specifice socio-educaționale*, problematică a cărei abordare prospectivă face necesară operarea unor distincțiuni în *„sistemul de referință obiectual" al sociologiei educației și învățămîntului* (așa cum am încercat să arătăm în comunicarea noastră pe această problemă).

Fără să marcheze o graniță rigidă între sociologia educației și cea a tineretului, comunicările au pus accentul — dimpotrivă — pe posibilitățile de cooperare între aceste două ramuri distincte ale sociologiei, cooperare care, în afara precizării obiectului de cercetare al fiecăreia dintre cele două ramuri, nu are un suport ontologic și metodologic. Grupul de comunicări aparținînd lucrătorilor Centrului de cercetări pentru problemele tineretului a marcat — în ansamblu — un pas înainte pe această linie. Un pas care se cere a fi urmat de alții, mai cu seamă și pe linia unor preocupări de natură epistemologică (destul de puține pînă acum).

Remarcăm, de asemenea sub aspect metodologic, la toate comunicările prezentate, grija cercetătorilor pentru definirea riguroasă a instrumentarului și aparatajului metodic al investigațiilor. Este semnificativ faptul că — ocolind pericolele ce ar putea rezulta dintr-o matematizare și cuantificare excesivă — cei mai mulți participanți au avut în centrul atenției însușirea și utilizarea unor tehnici moderne de structurare a instrumentelor clasice ale cercetării sociologice (pe linia tehnicii precodificării răspunsurilor, tehnicilor de construire diferențiată a chestionarelor care vizează opinii și a celor care vizează fapte obiective etc.). Nu în toate cazurile rezultatele au fost pe măsura intențiilor. Am remarca, de pildă, faptul că matematizarea nu este un pericol în sine, ci numai în măsura în care este concesivă formalismului.

În ansamblul lor, comunicările consacrate sociologiei educației și sociologiei tineretului au oferit suficiente concluzii ce ar putea sta în atenția educatorilor și specialiștilor în cercetarea pedagogică. Publicarea acestor comunicări într-un volum (propunere pe care am avansat-o în concluziile asupra lucrărilor secției B), ar putea fi corelată cu o suită de acțiuni menite să conducă la stabilirea coordonatelor unei cooperări interdisciplinare continue între sociologi, pedagogi și psihologi, cooperare dorită, desigur, de toți factorii interesați, dar a cărei „matrice" este încă neelaborată.

Integrate armonios în totalitatea comunicărilor sesiunii, comunicările axate pe probleme de sociologia educației și cea a tineretului au stîrnit interesul participanților, dezbaterile desfășurate pe marginea lor lansînd multiple sugestii pe linia apropierii cercetării științifice din domeniul sociologiei și al științelor sociale în genere de nevoile practicii. *Ființa optimă a cercetării sociologice (și ideea este, credem, valabilă și pentru sistemul științelor pedagogice) rezidă în îmbinarea armonioasă a viziunii prospective cu operaționalitatea și eficiența practicii actuale.* Iată una dintre concluziile majore desprinse din lucrările sesiunii, concluzie a cărei dezbatere mai amplă în viitor în publicațiile științifice ar duce — neîndoielnic — la clarificarea multor probleme privitoare la „statutul" științelor sociale și la funcția lor activă în procesul de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate.

Lector univ. ACULIN

Plenara Consiliului Național al Organizației Pionierilor

În prima decadă a lunii ianuarie a.c. a avut loc Plenara Consiliului Național al Organizației Pionierilor, care a analizat activitatea desfășurată de biroul Consiliului național în perioada aprilie 1969 — ianuarie 1970, a dezbătut referatele **Probleme ale educației ideologice-politice în activitatea pionierească, Activitatea educativă și metodică din casele de pionieri** și a aprobat planul de muncă al Consiliului național pe anul 1970.

Informînd plenara asupra cîtorva probleme care au stat în atenția biroului de la plenara precedentă, conf. univ. Virgiliu Radulian, președintele Consiliului Național al Organizației Pionierilor, a arătat că biroul consiliului și aparatul său și-au concentrat atenția asupra îmbunătățirii continue a stilului de muncă și asupra creșterii eficienței întregii activități pionierești. În această perioadă au fost urmărite în mod deosebit aplicarea recomandărilor plenarei din aprilie, pregătirea și desfășurarea acțiunilor destinate evenimentelor importante ale anului 1969 — a XX-a aniversare a înființării Organizației Pionierilor, a 25-a aniversare a eliberării patriei și întîmpinarea sărbătorească a Congresului al X-lea al partidului.

În ce privește îmbunătățirea stilului de muncă, vorbitorul a subliniat că trebuie depuse în continuare eforturi susținute pentru a ridica în viitor calitatea ședințelor de birou, a plenarelor consiliilor județene și nivelul de generalizare a experienței pozitive în fiecare județ.

Preocupat consecvent de perfecționarea cadrelor care muncesc cu pionierii, biroul Consiliului național a dat o atenție deosebită modului în care se desfășoară activitatea Centrului național de perfecționare a cadrelor. Pînă în prezent, la acest centru și-au desăvîrșit pregătirea metodică și științifică 4 100 comandanți de unități, reprezentînd peste 50% din efectivul comandanților pe întreaga țară. În perspectivă se trece la o pregătire specializată, pe anumite profile : cu profesorii de pedagogie de la liceele pedagogice care predau cursul **Munca educativă cu pionierii** și conduc practica pedagogică în domeniul activității pionierești (curs deja ținut între 5—7 ianuarie a.c.), cu directorii caselor de pionieri, cu activiștii Consiliilor județene, cu conducătorii de cercuri și cu alte categorii de cadre care muncesc cu pionierii. În același domeniu al perfecționării muncii se înscriu și consfătuirile cu directorii caselor de pionieri, cu conducătorii cercurilor agro-biologice, precum și „masa rotundă" organizată în 25 octombrie privind munca ideologico-politică în rîndurile pionierilor și școlarilor.

În această etapă s-a dat o largă dezvoltare activității tehnico-științifice, de un succes deosebit bucurîndu-se concursul „Minitehnicus" și revista „Racheta cutezătorilor", care este un instrument prețios pentru educația științifică și tehnică a pionierilor și școlarilor.

Materialele prezentate și luările de cuvînt ale membrilor Consiliului și ale invitaților, atît în ședința plenară, cît și în cadrul restrîns pe grupe de județe, au contribuit substanțial la clarificarea multor probleme ale educației ideologico-politice a pionierilor și școlarilor, adîncind aspectele și te-

zele expuse în materialul pe care biroul Consiliului național l-a supus dezbaterii.

Educația ideologico-politică are o importanță deosebită pentru întreaga muncă desfășurată în cadrul organizației pionierilor. Acțiunile pionierești destinate sărbătorilor poporului nostru din anul 1969, expedițiile pionierești, excursiile, ca și acțiunile social-utile organizate în vacanța de vară au contribuit la ridicarea nivelului muncii educativ-politice din unitățile și detașamentele de pionieri.

Nu trebuie să uităm că încă din pionierat, ținînd seama de particularitățile de vîrstă și de puterea de înțelegere a copiilor, se creează premisele formării concepției materialist-dialectice despre lume și viață, se formează convingerile și sentimentele patriotice și internaționaliste, se dezvoltă atașamentul profund față de partid și popor, atitudinea înaintată față de muncă și societate.

Așa cum sublinia în cuvîntul său tov. Mihai Gere, secretar al C.C. al P.C.R., „prin explicarea pe înțelesul copiilor a rolului partidului, a eforturilor depuse de întregul popor în procesul de înfăptuire a măreților sarcini de dezvoltare multilaterală a țării, prin popularizarea rezultatelor obținute în județe și pe plan național vom întări la pionieri și școlari sentimentul de dragoste față de patrie și popor, vom stimula dorința de a participa după puterile și priceperile lor la activitatea creatoare a oamenilor muncii".

Din materialele plenarei rezultă că educația ideologico-politică este o sarcină fundamentală și permanentă a mișcării pionierești, decurgînd din natura ei ca organizație revoluționară a copiilor, din țelurile sale, constînd în formarea și educarea comunistă a tineretului școlar, și din trăsăturile sale ca organism menit să creeze deprinderi de responsabilitate socială, de exercitare a drepturilor și îndatoririlor pionierești. Educația ideologică-politică este o *direcție* de realizare a conținutului întregii activități pionierești și, în același timp *un efect* al întregului proces educativ realizat prin intermediul tuturor formelor activității pionierești.

Dezbaterile s-au concentrat asupra cîtorva aspecte ale educației ideologico-politice, vizînd în primul rînd formarea concepției materialist-dialectice; educarea științifică a pionierilor și școlarilor prin intermediul activității pionierești; educarea civică și social-politică a acestora; relevarea sensului politic al unor laturi ale educației morale în cadrul organizației.

Apreciind materialul plenarei, conf. univ. dr. George Văideanu, directorul Institutului de științe pedagogice, remarca efortul depus pentru a se perfecționa activitatea pionierească în ansamblul ei, pentru a se preciza direcțiile de dezvoltare, a se analiza și urmări efectele educative ale acțiunilor pionierești. Vorbitorul a subliniat ca remarcabil efortul de perfecționare a relațiilor moral-sociale în conformitate cu acel cod moral al educației comuniste pe care îl promovează Partidul Comunist Român.

Ceea ce constituie un fapt pozitiv pentru modul în care a fost abordată tema este atacarea deschisă și curajoasă a unor probleme spinoase pentru educația tineretului, cum ar fi educația ateistă sau dezacordul dintre planul verbal al angajamentelor și planul faptelor. Pentru rezolvarea acestor probleme ar fi necesară realizarea unei întîlniri între activitatea practică, inovatoare și cercetarea științifică, ambele urmărind eficiența educativă a activității pionierești, depistarea celor mai propice modalități pentru realizarea modelului personalității viitoare. În acest sens, ni se pare judicioasă observația lui Fred

Mahler, cercetător la Centrul de cercetări pentru problemele tineretului, că punctul de plecare pentru realizarea modelului pe care ni-l propunem trebuie să-l constituie cunoașterea copiilor de azi cu trăsăturile lor noi, condiționate de dezvoltarea social-istorică. Trăsăturile generale ale acestui model ne sînt clare din punct de vedere teoretic principial, însă, deocamdată, nu ne sînt clare modalitățile de acțiune concretă pentru realizarea acestui model. În această direcție ar trebui să se îndrepte atenția cercetătorilor urmărind nu numai modalitățile de acțiune, ci și care sînt rezultatele acestor acțiuni, cum se exteriorizează și materializează în convingeri și atitudini morale.

Deocamdată nu sîntem în măsură să apreciem care sînt rezultatele activității pionierești în ce privește eficiența educativă, în raport cu tot ceea ce investim ca volum de muncă, energie consumată și timp consacrat activităților. Din acest punct de vedere, în multe cazuri se ridică o justificată întrebare: răspunde oare investiția, cerințelor morale contemporane, corespunde particularităților psihologice ale copilului? știut fiind că există anumite bariere personale, o anumită rezistență psihică la măsurile și la indicațiile formulate de adult, că adesea copilul e întîmpinat cu dezaprobare pentru manifestările lui de relativă independență. Aceste probleme trebuie să stea în atenția cercetătorilor deoarece clarificarea lor va da răspuns și altor întrebări pe care și-o pun psihologii și pedagogii, cum just remarca, de pildă, conf. univ. dr. Ana Tucicov-Bogdan. Îi rămîne oare copilului un spațiu în bugetul său de timp pentru a-și elibera o recepție necesară cînd simte o relativă independență de acțiune? Firește, această întrebare ne îndeamnă să considerăm ca binevenite sugestiile vorbitorilor de a se studia problema grupurilor în formare, pentru că grupurile spontane de copii constituie un excelent teren al inițiativei, pentru că în ele există un stimulent principal al integrării sociale. Actul participării active la rezolvarea sarcinilor colectivului, actul acțiunii ca atare, este un act ideologic și politic, atunci cînd copilul este conștient că participă din proprie inițiativă, liber și neconstrîns de nimeni. Din acest punct de vedere, subscriem fără rezerve la opinia exprimată de lector univ. Aculin Cazacu, care afirma că „activitatea pionierească, prin poziția sa cu totul specifică aflată la conjucția dintre individ și colectiv, poate deveni un laborator al degajării individualităților, al degajării ulterioare a personalităților valoroase".

În acest context este limpede de ce se impune a fi urmărită cu atenție, nuanțat și consecvent, cultivarea relațiilor de grup în organizația pionierilor. Procedînd astfel, detașamentul devine o entitate funcțională, devine un mediu formativ, un mediu educativ, sănătos, îngrijit, dirijat de acea mînă sigură a educatorului de profesie.

Mulți vorbitori au înfățișat unele din rezultatele obținute în diferite județe ale țării în munca ideologică și politică cu pionierii și școlarii. Cu toate acestea, în acest domeniu al muncii pionierești mai persistă unele lipsuri care e necesar să fie cunoscute și să se întreprindă măsuri hotărîtoare pentru lichidarea lor. Astfel, în unele școli și organizații de pionieri (mai ales la sate) se acordă insuficientă atenție popularizării rezultatelor științei și tehnicii, antrenării maselor de copii la activitățile practice, creatoare, de acest gen. De asemenea, se constată o atitudine nesănătoasă față de munca fizică și față de unele acțiuni de utilitate socială. În ce privește programarea și desfă-

șurarea activităților pionierești sîntem încă tributari formalismului, monotoniei, în munca organizației menținîndu-se forme și metode neadecvate vîrstei, iar de multe ori se scapă din vedere aspectul captivant, distractiv al activităților întreprinse.

Față de aceste lipsuri, se impune ca pe viitor activitatea politico-educativă dusă în școală, în cadrul organizației pionierilor, să aibă drept rezultat concret, înțelegerea de către copii a valorii sociale a muncii, a principiului repartiției socialiste după cantitatea și calitatea muncii depuse de fiecare membru al societății noastre. Așa cum sublinia tov. Mihai Gere, secretar al C.C. al P.C.R., „se cere dezvoltarea mai accentuată la copii a respectului și stimei pentru cei ce muncesc, o grijă deosebită pentru avuția socială, pentru bunurile obștești. Înțelegerea semnificației sociale a muncii, respectarea muncii, a creatorilor de bunuri materiale și spirituale reflectă una dintre cerințele noastre principale față de eficacitatea activității politico-educative".

Rezolvarea cu succes a multiplelor probleme ce stau în fața organizației pionierilor depinde de preocuparea permanentă a tuturor activiștilor angajați în mișcarea pionierească, de preocuparea crecetătorilor, care au datoria să se apropie de experiența practicienilor și să o canalizeze pe făgașul cercetării științifice, de angajarea tuturor factorilor social-educativi în opera de educare a tinerelor generații.

Cu același simț de răspundere a fost dezbătut și materialul privind activitatea educativă și metodică a caselor de pionieri, prezentîndu-se propuneri judicioase pentru îmbunătățirea activității în aceste instituții de educație, sugerîndu-se unele amendamente la noul regulament de funcționare.

S-a semnalat ca absolut necesară dezvoltarea cercurilor cu caracter tehnic și practic aplicativ — în funcție de condițiile locale — a celor gospodărești, specifice fetelor, precum și a cercurilor agro-biologice în mediul sătesc. În același timp s-a recomandat ca în viitor să se lărgească și să se intensifice activitatea cultural-artistică și sportiv-turistică, imprimîndu-se tot mai mult un pronunțat caracter de masă.

În vederea deservirii metodice a unităților de pionieri din zona lor de influență, casele de pionieri au datoria să organizeze activități model, să contribuie la instruirea unor conducători de cercuri din școli, să fie promotoare ale inițierii schimburilor de experiență și să slujească permanent la generalizarea experienței înaintate.

Aducînd salutul Ministerului Învățămîntului, conf univ. Traian Pop, adjunct al ministrului, și-a exprimat convingerea că „numai conjugînd eforturile școlii cu cele ale Organizației de pionieri, ale U.T.C.-ului și ale celorlalte instituții cultural-educative, avem deplina convingere că vom reuși să înfăptuim cu succes sarcinile de mare răspundere pe care partidul ni le-a încredințat pentru pregătirea și educarea tineretului patriei".

În încheierea lucrărilor plenarei, a luat cuvîntul conf. univ. Virgiliu Radulian, președintele Consiliului Național al Organizației Pionierilor, care, schițînd programul de perspectivă al pionieriei, a desprins direcțiile ei de dezvoltare în actualele condiții, exprimînd totodată angajamentul solemn — al acelora care duc cu toate pînzele sus „corabia cutezătorilor" spre noi succese — de a munci cu abnegație și pasiune, organizînd activități bogate în conținut, cu puternice efecte educative, recreative, reconfortante.

Prof. LUCIAN P. PANAIT

Consfătuire cu cititorii „Revistei de pedagogie"

Printre acțiunile organizate de redacția noastră, menite să realizeze o mai strînsă legătură cu cadrele didactice cărora li se adresează în primul rînd „Revista de pedagogie", a fost și consfătuirea organizată în luna decembrie 1969 cu învățătorii și profesorii din orașul Buzău.

Cadrele didactice care au luat cuvîntul în cadrul dezbaterii s-au declarat în general satisfăcute de nivelul științific al revistei, au apreciat strădania redacției pentru o abordare diversă, multilaterală în tratarea problemelor, rubricația bine echilibrată, precum și informarea cititorilor prin materiale referitoare la problemele școlii și pedagogiei din alte țări, sau prin recenzarea lucrărilor apărute la noi și peste hotare. Cum era și firesc, pentru că acesta a fost scopul consfătuirii în primul rînd, participanții la discuție au venit cu multe sugestii, din care a reieșit că redacția trebuie să țină o mai strînsă legătură cu școala, dînd spre publicare mai multe materiale în sprijinul muncii de la catedră, în special pentru clasele I—IV ale școlii generale. Munca învățătorilor s-a bucurat de mai puțin spațiu în coloanele revistei, atît ca oglindire a practicii înaintate, cît și în ceea ce privește inserarea unor studii și cercetări sau materiale de îndrumare metodică destinate învățămîntului la clasele mici. Același lucru a fost remarcat și în legătură cu problemele de pedagogie preșcolară. Această chestiune fiind legată printre altele și de spațiul grafic al revistei, participanții la discuție și-au manifestat părerea că în ceea ce privește redactarea și publicarea unor cercetări e bine ca autorii lor să pună accentul pe rezultatele obținute și nu pe modul cum s-a desfășurat cercetarea.

Apreciindu-se activitatea pozitivă de modernizare a învățămîntului și efortul „Revistei de pedagogie", care contribuie cu succes la această activitate, s-a emis totuși următoarea opinie : poate că nu e necesar ca, în detrimentul altor preocupări mai actuale, mai acute, revista să publice unele cercetări și studii a căror aplicabilitate va fi posibilă peste ani și ani de zile. Aceste materiale ar putea fi publicate în broșuri și caiete speciale, iar paginile revistei să fie, pe cît posibil, destinate acțiunii de sprijin imediat al școlii. Avînd în vedere caracterul revistei, faptul că ea trebuie să fie o oglindă a gîndirii pedagogice actuale, care nu poate fi ruptă nici de prezent, nici de trecut, dar nici de viitor, faptul că ea face cunoscute și peste hotare preocupările pedagogiei românești, este necesar, credem noi, să chibzuim mai mult la această propunere. Bineînțeles că se impune o măsură, o pondere în publicarea cercetărilor neverificate și cu aplicabilitate îndepărtată.

Legat de problema redactării, s-a spus că unele studii și articole sînt redate într-un stil prețios, uneori cuprinzînd expresii și cuvinte vădit căutate, pentru a impresiona, parcă, pe cititor. Desigur că în această privință redacția este de aceeași părere, prețiozitatea voită în stil caracterizînd nu numai pe unii autori din domeniul pedagogiei, ci și din alte domenii, cum ar fi critica literară și altele. Aceasta nu înseamnă însă că nivelul de redactare, modul de exprimare a unor idei trebuie coborît sub nivelul actual al terminologiei științifice, pentru că lucrul nici nu e întotdeauna posibil și nici firesc.

Interesante ni s-au părut o seamă de sugestii, printre care prezența unei rubrici permanente în care redacția, prin colaboratorii săi în diverse specialități, să răspundă pe scurt la anumite întrebări de ordin metodic puse de cadrele didactice. În spațiul aceleiași rubrici, redacția ar putea consemna, prin participarea largă a cadrelor didactice, informații scurte privind aplicarea unor noi metode și rezultatele obținute, utilitatea unor materiale. În felul acesta s-ar crea posibilitatea unei participări mai masive la dezbaterea problemelor de educație și de metodică. De altfel, profesorii participanți la această consfătuire au arătat interes pentru preocupările Institutului de științe pedagogice, care ar putea sugera, prin revistă, cadrelor didactice dornice să facă cercetări, unele teme accesibile. Inițiativa redacției de a publica dezbateri pe diferite teme, cu participarea mai multor cadre didactice și a unor cercetători a fost apreciată, însă s-au sugerat și alte teme cum ar fi timpul liber al elevului (legat de activitățile pionierești și U.T.C.), orientarea profesională (discutată din punct de vedere practic), supraîncărcarea elevului și altele.

Din partea redacției a răspuns conf. univ. Ion Stanciu, membru al colegiului redacțional al „Revistei de pedagogie", care a apreciat ca deosebit de pozitive observațiile și sugestiile aduse, de care, fără îndoială, redacția va ține seama în munca sa de viitor.

GEORGE NESTOR

Pionieria în școlile pentru copiii cu deficiențe senzoriale

Sub auspiciile Consiliului Național al Organizației Pionierilor, în vacanța de iarnă, a avut loc la Cluj simpozionul *Activitatea organizației pionierilor în școlile pentru copiii cu deficiențe senzoriale.*

Acest simpozion a reunit numeroase cadre didactice, comandanți de unități și detașamente ce activează în școlile speciale, precum și un însemnat număr de cercetători și specialiști care studiază activitatea instructiv-educativă din aceste școli.

În ședința plenară s-au prezentat patru comunicări de interes general, care au reușit să stabilească rolul și locul organizației de pionieri în școlile pentru copiii cu deficiențe senzoriale. Referatul *Pionieria în școlile speciale,* prezentat de Patița Silvestru, vicepreședinte al Consiliului Național al Organizației Pionierilor, a reliefat valențele educative și formative ale activităților pionierești, subliniind totodată ideea valoroasă că aceste activități favorizează mecanismele compensatorii la deficiențiii senzoriali și grăbesc procesul demutizării.

Abordînd tema *Rolul organizației de pionieri în încadrarea socială a deficienților senzoriali,* Walther Roth, lector universitar la Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj, a de-

limitat coordonatele activității pionierești în școlile speciale și a motivat contribuția acestora la încadrarea deficienților senzoriali în mediul văzătorilor și auzitorilor și la recuperarea lor pentru munca productivă.

O altă comunicare, *Contribuția activității pionierești la integrarea socială a elevilor ambliopi*, în care predomină elementele de cercetare concretă (experimente, anchete, sondaje) a fost elaborată de un colectiv condus de conf. univ. Mircea Ștefan, de la Centrul național de perfecționare a cadrelor care muncesc cu pionierii. Din această comunicare, ca de altfel și din discuții, s-au desprins cîteva idei valoroase care evidențiază necesitatea corelării activității pionierești cu munca instructiv-educativă din școli dînd ponderea cuvenită aspectelor de compensare și recuperare.

O idee importantă privind specificul activității pionierești în școlile de surzi s-a desprins din comunicarea dr. I. Străchinaru de la Univ. „Al. I. Cuza" din Iași, realizată în colaborare cu Iacob Irimia, cercetător al Institutului de științe pedagogice, filiala Iași. Autorii propun să se acorde o maximă atenție acelor categorii de stimuli externi care pot contribui la dezvoltarea gîndirii copiilor, a capacităților de reflectare a existenței și, prin urmare, la formarea unei concepții proprii despre lume. Mulți dintre elevii surzi se pot ridica la o gîndire superioară artistică, plastică, tehnică, științifică prin antrenarea lor la activitățile desfășurate în cadrul cercurilor de pionieri (modelaj, sculptură, foto, pantomimică, țesături, pirogravură etc.).

În cele două secții : nevăzători-ambliopi și surzi-hipoacuzici s-au prezentat 22 comunicări care au cuprins o arie largă de probleme specifice muncii pionierești în școlile speciale.

Multe comunicări au adus contribuții prețioase privind primirea școlarilor în organizația de pionieri, desfășurarea ceremonialului pionieresc — în funcție de specificul deficiențelor senzoriale — sau au popularizat o experiență valoroasă în legătură cu metodologia organizării cercurilor pionierești în școlile speciale. De asemenea, s-a evidențiat importanța deosebită pe care o prezintă vizitele și excursiile organizate cu pionierii și școlarii din școlile speciale pentru integrarea lor socială, pentru educația lor în spiritul dragostei față de muncă și patrie.

Discuțiile fructuoase angajate în legătură cu problemele expuse în comunicări, schimbul de experiență materializat prin evidențierea unor realizări meritorii din activitatea unităților și detașamentelor de pionieri au subliniat utilitatea și importanța acestui simpozion pentru continua îmbunătățire a muncii pionierești în școlile speciale.

Propunerile judicioase privind instituirea unor concursuri pionierești pentru elevii din aceste școli, organizarea unor expoziții cu lucrările executate în cercuri, dezvoltarea cercurilor tehnice cu caracter practic-aplicativ, cuprinderea acestor pionieri în taberele cu auzitori și văzători, ca și instruirea comandanților de unități din aceste școli la Centrul național de perfecționare a cadrelor care muncesc cu pionierii au reținut în mod deosebit atenția participanților și vor constitui, prin aplicarea lor, tot atîtea căi valoroase pentru dezvoltarea mișcării pionierești în școlile speciale.

Cu prilejul acestui simpozion s-a constatat că în învățămîntul special există un interes profund pentru munca pionierească, ceea ce ne îndreptățește să nădăjduim că în viitor se vor organiza mai multe cercetări în școlile speciale, menite să adîncească aspectul metodic al activității pionierești și să contribuie totodată la clarificarea unor probleme teoretice ale defectologiei.

P. L.

Expoziția „Învățământul din București în Arhive"

Lupta pentru dezvoltarea învățământului, a procesului instructiv-educativ, pentru un conținut trainic, s-a dus din cele mai îndepărtate timpuri. Despre organizarea și dezvoltarea acestuia ne-au rămas o serie de documente originale prețioase, care se găsesc în arhive.

Din dorința de a pune la îndemîna vizitatorilor comorile trecutului, privind problemele învățământului, filiala *Arhivelor Statului — Municipiul București*, în colaborare cu *Institutul de științe pedagogice* — colectivul *Muzeului pedagogic* au deschis, în luna ianuarie a.c., expoziția „Învățământul din București în Arhive".

Cuvîntul de deschidere a fost rostit de tov. V. Tatomir, director al Filialei Arhivelor Statului — municipiul București, care a vorbit despre importanța documentelor de arhivă și a acestei expoziții.

Materialele, într-un număr mare, sînt prezentate în mod cronologic în două săli. Exponatele din prima sală ilustrează dezvoltarea învățământului primar și secundar din București, de la 1749 pînă la 1944. În cea de-a doua sală sînt expuse documentele privind dezvoltarea învățământului de cultură generală și liceal, perioada de la 1944 pînă la 1970.

Materialul documentar original și în fotocopii ca, de exemplu, hrisoave, ca cel din 1749 prin care Grigore Ghica fixează din ce venituri vor fi plătiți dascăli, hrisovul lui Mihail Racoviță din 1753, care fixează salariile unor dascăli, precum și hrisovul din 1816 prin care se stabilesc veniturile școlii Sf. Sava, hotărîri și întăriri domnești, cum este cea din anul 1818 privind școala de la Sf. Sava și numirea lui Gh. Lazăr ca director oglindesc, în spiritul vremii de atunci, învățămîntul și cultura din Țara Românească. Alături de toate aceste valoroase materiale, pot fi văzute și documente care atestă grija Eforiei Școalelor pentru îmbunătățirea condițiilor de desfășurare a învățămîntului.

În expoziție se mai găsesc monografii de școli, portretele unor reprezentanți cum sînt de pildă : Gh. Lazăr, I. Eliade Rădulescu, Eufrosin Poteca, Spiru Haret, Petrache Poenaru, care în calitate de director al Eforiei Școalelor și Colegiului Sf. Sava a desfășurat o activitate rodnică pentru organizarea școlilor de toate gradele, pentru elaborarea primei legiuiri școlare moderne din țara noastră.

Pentru a ilustra dezvoltarea învățămîntului în mod comparativ, sînt expuse și unele manuale școlare originale din diverse epoci și diverse clase școlare.

Situațiile statistice referitoare la numărul de școli, la personalul didactic din învățămîntul primar și secundar, precum și la numărul de elevi care frecventau aceste școli completează lucrările expuse. Interesante pentru specialiști și chiar pentru toți căutătorii de comori ale neamului nostru sînt și sigiliile expuse, precum și cîteva medalii care au fost emise cu prilejul diferitelor ocazii și care se acordau ca răsplată a muncii depuse de învățători. Bunăoară, poate fi văzută aci medalia „Ștefan cel Mare", emisă cu ocazia comemorării a 400 de ani de la moarte. Aceasta se acorda drept premiu celor merituoși.

O frumoasă realizare a oganizatorilor expoziției o constituie și macheta unei săli de clasă realizată după sistemul lancasterian, din 1864.

În cea de-a doua sală sînt prezentate aspecte mai recente ale dezvoltării învățămîntului. Urmărind desfășurarea acestuia în mod cronologic, organizatorii au ilustrat tematica cu un bogat și important număr de rapoarte, situații statistice și instrucțiuni, care privesc școlile existente, numărul de cadre didactice și de elevi, aspecte din munca pentru lichidarea analfabetismului, documente care ne înfățișează dezvoltarea învățămîntului de cultură generală, liceal, a școlilor profesionale și tehnice și a școlilor speciale.

Numeroase documente se referă la munca de perfecționare a cadrelor didactice (cursuri, cercuri, sesiuni științifice, lecturi pedagogice). Alături de numărul mare de astfel de documente, în expoziție sînt prezentate diferite alte materiale care atestă dezvoltarea învățămîntului, a procesului instructiv-educativ. Din acestea putem cita deciziile de înființare de școli, procese-verbale de la consfătuiri ale cadrelor didactice și părinților, precum și un număr mare de fotografii, care înfățișează aspecte din timpul procesului instructiv-educativ. Tot aici sînt expuse monografiile unor școli, manuale, programe școlare.

Documentele expuse prezintă interes deosebit prin valoarea lor arhivistică, pe de o parte, iar pe de alta, ne înfățișează activitatea neobosită a unor devotați slujitori ai învățămîntului.

SILVIA DIMA

Schimb de experiență

Între 14 și 21 octombrie 1969, Institutul de științe pedagogice a primit în schimb de experiență, în cadrul acordului cultural dintre Republica Socialistă România și R. P. Ungară, pe dr. Gy. Kontra, șeful catedrei de biologie și pe dr. Fr. Gyaraky, adjunctul catedrei de didactică din Institutul de cercetări pedagogice de la Budapesta.

La sfîrșitul unui amplu schimb de experiență, i-am rugat să ne răspundă la întrebările :

Din punctul de vedere al Institutului dv. și al preocupărilor dv. științifice, ce v-a interesat mai mult din activitatea Institutului nostru ?

Prezentăm pe scurt răspunsurile :

Dr. Gy. Kontra :

1. Găsesc deosebit de interesante experimentele cu teste docimologice, care servesc, în ultimă instanță, la aprecierea mai obiectivă a randamentului elevilor. Prin experimentele cu teste docimologice se pot obține conexiuni inverse dese și numeroase în legătură cu eficiența învățării, ceea ce este foarte necesar atît pentru conducerea învățămîntului, cît și pentru profesori, întrucît ușurează notarea și măresc eficiența activității de învățare a elevilor. După părerea mea, lucrarea recent apărută *Metodologia examinării și notării elevilor* va aduce un aport important la îmbunătățirea activității școlare. În legătură cu aceste probleme există multiple preocupări și în Republica Populară Ungară. Sperăm că, în viitor, vom putea folosi reciproc rezultatele cercetărilor noastre de acest fel.

Ca biolog, am constatat cu bucurie că rezultatele cele mai noi ale biologiei, cunoștințele de bază ale biologiei moleculare, au fost introduse în învățămînt. Mi-a plăcut în mod deo-

sebit manualul experimental *Probleme de biologie* al colegelor Silvia Rădulescu și Ecaterina Csengeri, manual care, alături de alte manuale, a fost editat și în limba maghiară.

2. Pe plan mondial există foarte multe forme de teste pe discipline. Este știut că fiecare își are avantajele lui, dar totodată și limitele lui în aplicare. Între altele, este o problemă esențială ca numărul mare de date să poată fi prelucrat cu mașina de calcul electronic. Acesta este unul dintre motivele care explică extinderea rapidă a procedeului „multiple choice".

În legătură cu acest procedeu există unele prejudecăți în opinia pubilcă și chiar și în rîndurile oamenilor de specialitate, prejudecăți care ar trebui să dispară. În felul acesta am face posibilă măsurarea eficienței învățămîntului pe plan internațional. În acest mod a fost conceput programul de cercetare desfășurat de International Association for the Evaluation of Educational Achievement, sprijinit de UNESCO. Participînd la activitatea I.E.A., ne putem aștepta la rezultate în primul rînd în predarea științelor despre natură.

Este cunoscut că biologia experimentală înlocuiește treptat, și în școală, științele naturii cu caracter descriptiv, morfologic, de sistematizare. Această schimbare se observă foarte bine în predarea biologiei în Republica Socialistă România. Am impresia însă că există încă mari posibilități în dezvoltarea viziunii experimentale și a activităților experimentale ale elevilor.

Dr. Fr. Gyaraky :

1. După părerea mea structura organizatorică a Institutului de științe pedagogice este adecvată desfășurării unei activități de cercetare modernă. Temele alese de către sectoare și secții corespund cerințelor moderne. Consider că aceste experiențe pot fi fructificate și de către institutul nostru.

M-a impresionat îndeosebi structura secției de didactică modernă. După părerea mea, prof. Gh. Zapan a făcut un pas mare înainte prin construirea modelului său de entropie modificată, adaptînd formula lui Shannon și pentru descrierea sistemelor umane (printre care și a interdependențelor pedagogice). Am primit cu plăcere prelucrarea acestei lucrări de către G. Zapan și M. Banto, într-o formă concisă și accesibilă unui cerc mai larg de cititori, pentru revista „Magyar Pedagógia".

Am reținut multe idei valoroase în privința folosirii eficiente a laboratorului audio-vizual.

Văd multe avantaje în preocupările desfășurate în domeniul învățămîntului televizat. M-a impresionat îndeosebi munca temeinică de organizare științifică cu care prof. E. Novicicov îndrumă desfășurarea din ce în ce mai temeinică a învățămîntului programat.

Consider important — poate chiar demn de remarcat pe plan internațional — cursul organizat pentru programatori, care timp de 10 zile a introdus, într-adevăr cu rigurozitate, pe cei interesați în elementele elaborării programelor. Merită, poate, accentuată selecția realizată aici. Mă gîndesc la faptul că din cei 87 cursanți au fost 50 care, chiar după ce au luat cunoștință de un șir de greutăți, muncesc în continuare. Pe baza programelor sosite, se consideră că vor exista aproximativ 30 de programatori „adevărați".

2. Văd o colaborare fructuoasă prin schimburi de materiale și prin schimburi de idei.

Totodată, ar fi valoroasă o cooperare în domeniul alcătuirii formelor de algoritmi pentru predare și învățare.

DUMITRU MUSTER

DICȚIONAR DE PEDAGOGIE CONTEMPORANĂ

Recent apărut în Editura enciclopedică română, Dicționarul de pedagogie contemporană * reunește în colaborare reprezentanți de seamă ai științelor pedagogice și înrudite, din țara noastră și de peste hotare, asigurîndu-și astfel un categoric prestigiu științific.

În prefața semnată de profesorul Ștefan Bîrsănescu, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România, se precizează că „Dicționarul urmărește să dea o imagine globală a științei pedagogice mondiale din perioada post-belică, cu ramurile ei existente și cu cele în curs de constituire". Sarcină plină de îndrăzneală să cuprinzi în 278 de pagini, sau în 300 de termeni, dintre care numai 50% de pedagogie, dimensiunile unei științe în plină prosperitate, cu ramuri și domenii în curs de constituire sau de explorare. Îndrăzneala onorează pe cei care și-au asumat-o, conștienți de riscurile pe care ea le implică.

Dicționarul de pedagogie contemporană explorează o arie largă și complexă de preocupări pedagogice, traversînd domenii ca : antropologie pedagogică, didactică, docimologie, educație, instruire programată, organizare școlară, pedagogie cibernetică, pedagogie comparată, praxiologie pedagogică, psihologie pedagogică, taxonomie pedagogică.

Pentru a se putea realiza într-o cuprindere atît de vastă, dar în limite de spațiu reduse, redactorii lucrării au avut de ales între o tratare sintetică a termenilor, supuși în prealabil unui filtru selectiv extrem de exigent, sau în evitarea contactului cu unele domenii ale pedagogiei. Constrînși la o atitudine de mijloc, ei au acceptat inconsecvențe în ansamblul lucrării, în care unele domenii sînt abordate într-o strictă economie de spațiu și detalii (instruirea programată, pedagogia cibernetică, docimologia, statistica pedagogică), în timp ce altora (pedagogia specială) li s-a acordat o respirație largă, cu un consum de spațiu în detrimentul unor importante domenii de activitate pedagogică : învățămînt preșcolar, organizații de copii și tineret, orientare școlară și profesională, conducerea școlii ș.a., care au trebuit, în condițiile arătate, să fie omise.

Fiind prima lucrare originală de acest gen — pînă acum am beneficiat de un dicționar pedagogic în traducere, sau de lucrări străine în original : Dicționarul pedagogic enciclopedic în 4 volume al Academiei de științe pedagogice din U.R.S.S., Dicționarul Good în limba engleză ș.a. Dicționarul de pedagogie contemporană a marcat o însemnată contribuție a științelor pedagogice din țara noastră la îmbogățirea pedagogiei mondiale. Acest rol și aceste contribuții se evidențiază prin tratarea istorică și comparată a multor termeni cu relevarea aportului autohton, precum și prin introducerea unor termeni (gratuitatea învățămîntului, știință de carte ș.a.) numai cu scopul de a fixa realizările țării noastre în problema respectivă. Nu toți autorii au înțeles însă să adopte o asemenea linie de conduită, iar redactorii au făcut în această privință concesii. Spre exemplu, domenii noi ale pedagogiei, exprimate prin termeni ca : instruire programată, mașină de învățat ș.a., exclud realizările din țara noastră necunoscute autorilor respectivi, insuficient informați.

* *Dicționar de pedagogie cantempoană*— sub redacția Ștefan Bîrsănescu, Editura enciclopedică română, Buc., 1969.

Lipsa de informaţie a unor autori se vădeşte şi în exprimarea parţială, incompletă, a unor realităţi pedagogice. Presa pedagogică din ţara noastră este reprezentată numai de „Revista de pedagogie" (fără suplimentele ei : numărul anual în limba franceză, Almanahul educaţiei), fiind omise „Gazeta învăţămîntului", „Colocvii", „Forum", „Educaţia pionierească", „Cutezătorii".

Instituţiile şi publicaţiile naţionale şi internaţionale au fost menţionate în raport cu caracterul lor militant pentru „o ştiinţă a educaţiei menită să pregătească tineretul în spiritul celor mai nobile principii şi al răspunderii faţă de umanitatea de mîine". Organizaţia de pionieri, organizaţia de tineret din şcoli, Uniunea asociaţiilor studenţeşti, Institutul central de perfecţionare a cadrelor didactice, Uniunea sindicatelor din învăţămînt şi cultură nu corespund cerinţelor enunţate ? Lipsa lor diminuează realizările pedagogiei româneşti la nivelul instituţiilor cu caracter pedagogic, într-o confruntare internaţională şi într-o consemnare care prin importanţa ei de necontestat se înscrie de pe acum în istoria culturii şi a pedagogiei din ţara noastră.

Dicţionarul de pedagogie contemporană face referiri biobibliografice la unii reprezentanţi ai pedagogiei contemporane, româneşti şi mondiale. Prin aceasta se deschid porţile postumităţii ştiinţifice unor oameni care şi-au consacrat întreaga capacitate, ilustrată prin lucrări, dezvoltării ştiinţelor pedagogice. Redactorii lucrării au înfăptuit prin aceasta un act responsabil, rezultat al unei acţiuni de selecţie şi de apreciere pe baza unor criterii obiective, ştiinţifice. Pentru specialiştii în problemă, apare cu atît mai nemotivată omiterea unor personalităţi marcante ale pedagogiei româneşti contemporane care, aşa cum se precizează drept criteriu de selecţie în prefaţă, „au înzestrat cultura pedagogică cu contribuţii viabile şi de valoare deosebită". Tabloul integral al figurilor reprezentative ale pedagogiei româneşti ar fi servit mai bine demonstraţiei pe care Dicţionarul o face despre capacitatea creatoare a gîndirii pedagogice româneşti, despre caracterul ei dinamic şi prospectiv.

Pedagogia contemporană nu poate exista pentru sine şi prin sine. Participînd la investigarea cu rol formativ a realităţii umane, în mod firesc pedagogia suferă influenţe şi caută sprijin în ştiinţe înrudite : sociologie, psihologie, etică, logică etc. Distribuţia statistică a termenilor marchează această realitate : 16% termeni de sociologie, logică şi etică, 10% termeni de psihologie îmbogăţesc orizontul de cunoaştere al cititorului specialist sau nespecialist. Deşi termenii cooptaţi din disciplinele înrudite au un caracter auxiliar, rămîi cu impresia că aceştia au o prestanţă ştiinţifică mai definită în raport cu cei fundamentali de pedagogie (50%). Criteriul esenţialităţii, al actualităţii şi al caracterului lor reprezentantiv pare să fi operat în aceste cazuri mai riguros.

Prin faptul că termenii de pedagogie propriu-zisă sînt mai comuni şi mai uzaţi — an şcolar, atelier şcolar, clasă, excursie, lecţie, muzeu şcolar, sport şi educaţie — confruntarea lor cu cei ai disciplinelor înrudite îi pune într-o stare de falsă inferioritate. Operează şi în acest caz lipsa de fermitate în selecţia termenilor pedagogici, concesia făcută termenilor uzuali, în detrimentul celor ai pedagogiei contem-

porane, moderne, unii din ei păstrînd încă semnificaţii de cifru cititorului neavenit. Ne gîndim la termeni ai pedagogiei experimentale, ai statisticii pedagogice, ai ergonomiei şcolare (nu aderăm la denumirea : ergonomia în învăţămînt !), pentru a nu cita decît cu titlu de exemple.

Aspectele carenţiale semnalate arată dificultăţile — unele din ele s-au dovedit insurmontabile — pe care redactorii Dicţionarului de pedagogie contemporană au trebuit să le rezolve. Într-o viitoare ediţie, lucrurile se pot remedia, printr-o mai exigentă coordonare, pe baza unei atitudini redacţionale precis definite şi consecvent urmărite în aplicarea ei. Ne permitem să stăruim asupra posibilităţilor de economie de spaţiu pe care le poate oferi restrîngerea unor domenii (pedagogie specială), precum şi echilibrarea raportului de spaţiu între diferiţii termeni trataţi. Economia de spaţiu va putea face loc unor domenii care-şi aşteaptă reabilitarea.

Aşa cum se prezintă, în ţinuta lui de debut, Dicţionarul de pedagogie contemporană marchează un dublu succes : ştiinţific şi editorial. Apariţia lui are semnificaţia unui act cultural, a unei atitudini active, pentru a propulsa pedagogia la altitudinea drepturilor sale legitime.

ROMEO DĂSCĂLESCU

LOGICA INTEROGATIVĂ*

Autorul studiază în această carte problema întrebării şi o defineşte ca formă a gîndirii prin care se caută o notă a obiectului de cunoscut. Ea conţine elemente informative şi normative, dar are şi specificul său : nu poate fi înlocuită de propoziţie sau de normă.

Funcţia întrebării este de a conduce procesul cunoaşterii pe calea dobîndirii de noi cunoştinţe. Metoda are două trepte : a) căutarea prin gîndire a notei obiectului de cunoscut şi b) găsirea prin gîndire a unei anumite note căutate, adică răspunsul. Sînt studiate premisele întrebării, regulile pentru formarea întrebării valabile, răspunsul, legile formale ale răspunsului, modul de formare a răspunsului valabil, relaţiile logice ale procesului întrebare-răspuns, metodele pentru formarea optimală a acestui proces.

Complexul întrebare-răspuns este considerat ca un sistem cibernetic. Acesta este alcătuit din trei cicluri : 1) ciclul de reglare a gîndirii logic-interogative ; 2) a gîndirii logice propoziţionale şi 3) a gîndirii logice pentru norme. Toate cele trei cicluri sînt legate.

Răspunsul este optimal atunci cînd se află cu minimul de întrebări. El se poate modela. Răspunsul maximal se realizează prin raţionament. Sînt arătate regulile pentru strategia optimală, care duce la cercetarea deplină a notelor. Procesul întrebării este menţinut pînă se găsesc toate notele obiectului de cunoscut. Mecanismele derivării răspunsului sînt arătate grafic şi sub formă matematică de formule.

Lucrarea ne determină să gîndim şi la procesul de învăţămînt. Ne sugerează ideea elaborării unor metodici ale obiectelor de învăţămînt, cu lecţiile elaborate sub formă de întrebări.

GRIGORE ŞARLĂU

* Franz Löeser, *Interrogativlogik — Logica interogativă.* (Zur Wissenschaftlichen Lenkung des schöpferischen Denkens), Berlin, 1968.

TEHNICI AUDIO-VIZUALE*

Folosirea mijloacelor moderne audio-vizuale reprezintă în şcoala noastră o realitate în plină desfăşurare, înscrisă în programul general de perfecţionare a învăţămîntului.

Directivele Comitetului Central al P.C.R. privind dezvoltarea învăţămîntul din Republica Socialistă România din 22—25 aprilie 1968 acordă o importanţă deosebită mijloacelor moderne audio-vizuale în ridicarea nivelului procesului instructiv-educativ. În viitor, se arată în Directive, „se va acorda o atenţie sporită dezvoltării producţiei mijloacelor audio-vizuale moderne şi în special filmelor didactice, discurilor şi benzilor de magnetofon, precum şi înzestrării tuturor şcolilor cu aparate de proiecţie, magnetofoane şi televizoare". Pe fondul condiţiilor materiale create, cadrele didactice din şcoala românească au acumulat o experienţă multilaterală în folosirea diferitelor categorii de mijloace moderne audio-vizuale. Lucrarea *Folosirea practică a mijloacelor tehnice audio-vizuale în procesul de învăţămînt* este rezultatul experienţei practice acumulate de unele şcoli şi cadre didactice în acest domeniu. Conţinutul cărţii îi justifică titlul. Cincisprezece din cele şaptesprezece capitole ale ei reflectă o experienţă concretă, trăită şi uneori prezentată ca atare, materializată în indicaţii concrete de folosire a diverselor mijloace audio-vizuale, în planuri de lecţii, în scheme de organizare a clasei în condiţiile utilizării în complexe a mijloacelor.

* *Folosirea practică a mijloacelor tehnice audio-vizuale în procesul de învăţămînt* (colectiv de coordonare: Maximilian Bendorfeanu, Elvira Morărescu, Simion Morărescu), EDP., Bucureşti, 1969, 340 p.

După primele două capitole care conturează la modul general locul mijloacelor audio-vizuale în procesul de modernizare a învăţămîntului şi problemele psiho-pedagogice pe care le ridică, se descriu indicii tehnici ai aparatelor audio-vizuale româneşti şi modalitatea lor de mînuire, insistîndu-se şi asupra condiţiilor materiale şi a pregătirii cadrelor didactice în vederea integrării mesajelor audio-vizuale în lecţii. În continuare, se prezintă rolul instructiv-educativ al laboratoarelor lingvistice şi al laboratoarelor audio-vizuale universale.

Partea a doua se referă la metodica folosirii mijloacelor audio-vizuale la diferite obiecte de învăţămînt, la orele de dirigenţie, în activităţi dinafara clasei şi extraşcolare.

Tematica largă referitoare la toate mijloacele de învăţămînt cuprinse sub termenul generic consacrat de tehnici audio-vizuale, nu a permis analiza în detaliu a tuturor problemelor pe care le ridică fiecare mijloc audiovizual şi nici abordarea problemelor deschise în acest domeniu. Astfel, spaţiul restrîns acordat televiziunii, de aproximativ o pagină, nu permite reliefarea specificului mijlocului respectiv şi a diferitelor funcţii pe care le poate îndeplini în procesul instructiv-educativ. Valenţele pedagogice ale fiecăruia din mijloacele puse în discuţie, fiecare din multitudinea de probleme ridicate, pot constitui obiectul unor lucrări monografice. Însă, tematica şi modalitatea de abordare a problemelor sînt circumscrise de titlu şi de cuvîntul introductiv. Judecată prin ceea ce şi-a propus, lucrarea îşi realizează obiectivele fixate, reuşind să prezinte şi să sistematizeze experienţa cadrelor didactice care au organizat şi promovat sistematic

folosirea mijloacelor audio-vizuale. Deşi experienţa înaintată, ca cea de la Liceul nr. 3 din Oradea, de la Liceul „Mihai Viteazul" din Turda, de la Liceul din Marghita este prezentată uneori direct de înseşi cadrele care au promovat-o, efortul de generalizare a acestei experienţe este mereu prezent, o dovadă evidentă constituind-o referirea continuă la celelalte materiale privind mijloacele audio-vizuale apărute în presa pedagogică din ţara noastră. De altfel, la sfîrşit, se prezintă o bibliografie românească relativ exhaustivă din acest domeniu.

Cu toată diversitatea problemelor abordate şi numărul mare al autorilor, întreaga lucrare este străbătută de o orientare teoretică fermă, bazată pe concluziile metodologice ale didacticii mesajului audio-vizual : rolul deosebit al profesorului în exploatarea mesajului audio-vizual, necesitatea folosirii conjugate a mijloacelor moderne audio-vizuale cu celelalte mijloace de învăţămînt etc.

Această orientare este uneori afirmată explicit, dar permanent reiese din locul acordat mijlocului tehnic în procesul instructiv-educativ, din precizarea statutului de auxiliar şi a subordonării mijlocului sarcinilor esenţiale ale predării unor discipline (vezi capitolul *Aspecte ale folosirii mijloacelor audio-vizuale moderne la lecţia de limbă şi literatură română*).

Lucrarea cîştigă în valoare prin prezentarea unor mijloace audio-vizuale mai puţin folosite în ţara noastră şi mai puţin descrise în literatura pedagogică românească, care au valenţe pedagogice demne de luat în considerare şi sînt accesibile tuturor şcolilor : flanelograful, banda magnetică, teatrul magnetic, proiecţiile fixe conjugate cu magnetofonul. De asemenea, dacă laboratoarele lingvistice şcolare au fost obiectul unor lucrări de specialitate, existînd la noi şi o lucrare monografică, laboratoarele audio-vizuale universale au stat mai puţin în atenţia presei pedagogice. În lucrare se prezintă separat cîteva laboratoare şi cabinete audio-vizuale universale, astfel încît se desprinde schema de constituire şi de organizare a laboratoarelor şi se accentuează caracterul funcţional necesar. De subliniat că acest mod de prezentare, corelat cu faptul că laboratoarele descrise au fost proiectate şi organizate prin mobilizarea resurselor locale de către cadre didactice pasionate şi entuziaste, conferă experienţei respective rolul unui model demn de urmat.

Capitolele care descriu indicii tehnici ai aparatelor şi modul concret de mînuire vin de asemenea să ajute în mod real cadrele didactice, mai ales pe acelea care în învăţămîntul superior au fost private de o pregătire în această direcţie.

Şi în partea a doua a lucrării se creionează probleme şi se dau indicaţii care, în general, au fost puţin subliniate în literatura pedagogică : precizarea specificului integrării şi a corelaţiei dintre diferitele mijloace audio-vizuale în clasele I—IV, folosirea mijloacelor audio-vizuale moderne în predarea muzicii, a educaţiei fizice. Tabloul integrării mijloacelor audio-vizuale la diverse discipline ar fi fost complet prin prezenţa obiectelor fizică şi chimie, a căror înţelegere este mult uşurată de perceperea unor experienţe imposibil de realizat în şcoală, de intuirea unor scheme animate etc., deci prin utilizarea filmelor didactice în special (ele există în producţie românească la aceste discipline).

Cartea *Folosirea practică a mijloacelor tehnice audio-vizuale în procesul de învăţămînt* este prima

lucrare românească de proporţie care prezintă şi sistematizează experienţa privind folosirea tuturor mijloacelor audio-vizuale în rezolvarea diverselor probleme ale procesului instructiv-educativ. Prin caracterul înaintat şi exemplar al experienţei pe care o prezintă, prin viabilitatea şi orientarea opiniilor exprimate, lucrarea constituie un moment binevenit în fluxul lucrărilor care au apărut şi care vor apărea în domeniul folosirii mesajului audio-vizual.

VIRGINIA CREŢU

UN NOU MANUAL DE FIZICĂ *)

Anul acesta elevii claselor a XII-a din licee învaţă electronică, optică şi fizica atomică pe un manual nou, original şi modern.

De la primele pagini, constaţi iniţiativa de a prezenta bicolor desenele, schiţele şi sublinierile. Cea de-a doua culoare nu îndeplineşte numai o funcţie estetică, de variaţie a peisajului grafic de stimulare a plăcerii pentru a-l răsfoi şi cerceta, ci şi un rol metodic foarte important; culoarea roşie este rezervată părţilor mobile ale instalaţiilor, sau pentru evidenţierea esenţialului în figura respectivă. Această funcţie metodică a culorii roşii se realizează mai ales în optica geometrică. În faţa acestei frumoase realizări nu pot însă să nu reproşez realizatorilor manualului o oarecare lipsă de consecvenţă a distribuţiei culorii roşii. Pentru a mă face înţeles, să iau cîteva exemple tot din optică. În majoritatea schiţelor, culoarea roşie este rezervată razelor de lumină, cum era şi firesc şi frumos, dar în figurile 5.3 ; 5.4 ; 5.26 ; 5.27; 5.34, acest principiu este abandonat. Cred că era bine ca linia stabilită mai sus să fi fost respectată cu strictețe, să nu se renunţe la roşu acolo unde este necesar şi să fie pus acolo unde nu-i este locul. Aşa, bunăoară, în fig. 5.15 prisma optică are secţiunea transversală făcută în roşu, deşi nu are nici o legătură cu mişcarea.

O altă caracteristică a noului manual este exprimarea conţinutului unei părţi a manualului printr-o fotografie plasată la începutul fiecărei părţi sintetizînd întregul conţinut de idei. Datorită fotografiei şi graficii bicolore, prima pagină a fiecărei părţi din manual, le oferă elevilor exemple de expunere curată, sintetică şi aerisită. Această formă de prezentare este completată de fotografii în interiorul capitolelor. Ar fi fost şi mai bine dacă s-ar fi găsit un moto grafic pentru fiecare capitol şi s-ar fi pus mai multe fotografii, pentru că fotografia măreşte certitudinea şi-l apropie pe cititor de realitate. Echilibrul dintre schiţe şi fotografii exprimă echilibrul dintre abstract şi real, dintre improvizaţie şi autentic şi de aceea trebuie cu atenţie asigurat. În sfîrşit, acest manual pleacă de la faptul că se adresează elevilor şi că aceştia sînt tineri, că trăiesc într-o epocă în care elementul vizual a atins proporţii fantastice.

Alte noutăţi cu care ne întîmpină cartea şi pe care ar trebui să le aibă toate manualele sînt : notiţele biografice ale fizicienilor, care ar fi trebuit însoţite de mici fotografii ale acestora şi puse în ordine alfabetică. Apoi, remarcăm indexul alfabetic extrem de necesar elevului pentru economia de timp pe care o realizează în căutarea unei noţiuni, index care suplineşte lipsa unui dicţionar de fizică pentru elevi. Tabelul constantelor fizice folosite în manual este necesar tot pentru economia de timp, pentru dezaglomerare.

În ceea ce priveşte conţinutul, noul manual este mai darnic decît au fost celelalte cu colegii lor din seriile anterioare. El îi invită în domenii noi şi extrem de interesante cum sînt : maşini electronice de calcul, teoria relativităţii, amplificatori şi generatori cuantici, pe

* *Fizica* (manual, pentru clasa a XII-a reală), autori : M. Onicescu, M. Petrescu-Prahova, I. Petrescu-Prahova şi T. Popescu.

care le prezintă ca pe niște probleme de sine stătătoare şi nu ca pe simple informaţii. Noutăţile sînt prezentate şi în celelalte capitole. Spicuiesc la întîmplare : redresarea cu duo-dioda şi filtrarea, descrierea clară a videocaptorului, explicarea mecanismului de completare a păturilor şi subpăturilor electronice în atom, paragraful privind particulele elementare ş.a. În afară de conţinutul informaţional bogat pe care-l prezintă manualul, trebuie subliniată şi modalitatea nouă de redare a acestuia. Autorii au introdus rezumate la sfîrşitul fiecărui capitol şi au realizat introducerile părţilor sau ale capitolelor mai bine ca la celelalte manuale.

Cu privire la începuturile şi finalurile capitolelor, vreau să fac unele observaţii. Prima parte a oricărui capitol trebuie să fie rezervată încadrării fenomenului de studiat în peisajul din care face parte, pentru ca elevul să poată stabili raportul dintre el şi celelalte fenomene conexe sau analoage şi deci rolul acestuia în cunoaştere. Această cerinţă este impusă şi de logica definirii oricărei noţiuni, care ne cere să stabilim mai întîi genul proxim şi apoi trăsăturile specifice, pentru că începutul capitolului este rezervat tocmai definirii fenomenului dat. Pe această linie se înscriu multe începuturi de părţi, capitole sau paragrafe ca : *Introducerea în optica geometrică*, *Curentul electric în semiconductori*, *Emisia fotoelectronică* şi altele, dar mai există şi inconsecvenţe. Aşa, bunăoară, partea I a manualului trebuia începută cu o prezentare a sferei de probleme privind procesele electronice în gaze şi vid, privind raportul dintre aceste probleme şi cele care apar la studiul curenţilor în conductorii de clasa I şi a II-a, pentru ca elevii să poată face o legătură între cunoştinţele însuşite în clasa a XI-a şi cele noi. Capitolul *Tuburi electronice* începe de asemenea *ex abrupto*, fără o prezentare prealabilă a fenomenului de punere în libertate a electronilor din metale. Dacă elevul ar afla că electronii pot fi extraşi din metale prin : cîmpuri foarte intense, prin emisie secundară (bombardament cu ioni şi electroni), prin încălzirea metalului şi prin iradierea şi radiaţia electromagnetică, ar putea localiza în contextul său logic fenomenul de studiat, iar învăţarea ar deveni mult mai conştientă. Termoemisia nu este un fenomen izolat, singular, ci una din căile de eliberare a electronilor. Esenţialul este să aducem „gazul electronic" la o stare caracterizată printr-o energie superioară celei de extracţie, pentru ca electronii să părăsească metalul. Această lipsă a capitolului la care mă refer este însă parţial compensată prin introducerea capitolului *Emisia fotoelectronică*. O temă vitregită pînă acum era aceea despre *Maşini electronice de calcul*, clar şi accesibil prezentată în manualul despre care vorbim.

În ceea ce priveşte ideea autorilor de a rezuma cunoştinţele fiecărui capitol într-o parte distinctă a acestuia, o găsesc foarte bună. Elevii au întotdeauna nevoie de sublinieri, de sintetizări şi generalizări, pentru a se orienta cu succes în noianul de cunoştinţe. Rezumatul reprezintă un ghid de circulaţie prin labirintul informaţiilor. Nevoia rezumatului o resimt mai ales elevii secţiei serale, care nu au timpul necesar să-şi extragă singuri ideile esenţiale din text, şi mai ales cei de la secţia fără frecvenţă, care nu au contactul cu expunerea vie, structuralizatoare, a profesorului. Cred chiar că realizarea actuală a părţii numită „rezumat" nu este utilizată pe măsura cerinţelor. S-ar putea folosi acest spaţiu mai eficient, dacă s-ar trage şi unele concluzii, s-ar stabili relaţii cu alte fenomene, s-ar trasa linii noi de perspectivă. Amplificînd funcţiile acestei părţi a capitolelor, făcîndu-le sintetic-recapitulative, tretrecînd dincolo de jalonarea drumului parcurs, am face un pas important spre construirea unui manual „maşină de învăţat", apropiat de manualul programat, şi eficienţa lui ar creşte, datorită caracterului operaţional şi optimizării lui. Pe această linie, actualul manual face începutul ieşirii din stadiul manualului „colecţie de cunoştinţe" şi trecerii la stadiul celui „funcţional".

Prof. IUNIAN CHELU Giurgiu

VALORIFICAREA UNEI EXPERIENŢE ÎN ACTIVITATEA PIONIEREASCĂ

Culegerea *Pentru educarea comunistă multilaterală a tinerei generaţii,* editată de Comitetul judeţean Neamţ al P.C.R., are meritul de a prezenta pentru prima oară experienţa unei organizaţii de partid săteşti a cadrelor didactice în activitatea de conducere nemijlocită a Organizaţiei pionierilor.

După cum se subliniază în această lucrare, organizaţiile de partid din şcoli trebuie să ţină seama de faptul că Organizaţia pionierilor este o organizaţie revoluţionară, adecvată particularităţilor de vîrstă, intereselor şi dorinţelor copiilor. Ea trebuie să realizeze o îmbinare desăvîrşită, armonioasă, între îndrumarea pedagogică a adulţilor şi iniţiativa pionierilor, autoconducerea.

Comitetul judeţean Neamţ al P.C.R. antrenează la conducerea şi la îndrumarea nemijlocită a activităţii pioniereşti pe cei mai buni învăţători şi profesori, specialişti în pedagogie, psihologie, cultură fizică şi sport. Intelectuali din diferite domenii sînt solicitaţi la educarea tinerei generaţii, la sporirea preocupării elevilor pentru învăţătură, la întărirea disciplinei şcolare, la formarea deprinderilor de muncă, la lărgirea orizontului cultural, la dezvoltarea spiritului de iniţiativă, la creşterea interesului pentru ştiinţă, tehnică, artă şi literatură.

Lucrarea de faţă evidenţiază ca deosebit de valoroasă experienţa organizaţiei de partid a cadrelor didactice din comuna Viişoara, care a obţinut rezultate bune în următoarele direcţii : fundamentarea ştiinţifică psihopedagogică a întregii activităţi în rîndul pionierilor, ridicarea necontenită a pregătirii profesionale şi pedagogice prin informarea şi documentarea ştiinţifică a cadrelor didactice care muncesc cu pionierii ; creşterea necontenită a rolului consiliilor pionierilor în organizarea şi îndrumarea detaşamentelor ; potenţarea rolului calităţii în raport cu cantitatea în manifestările pentru pionieri ; cuprinderea largă a cadrelor didactice la munca de educaţie a pionierilor şi a celorlalţi şcolari. De asemenea, aici se caută întotdeauna coordonatele optime ale specificului muncii de partid şi a consiliilor pioniereşti, delimitarea sarcinilor concrete ce revin adunării generale, biroului organizaţiei de partid şi fiecărui comunist.

Comitetul comunal de partid din comuna Viişoara reuşeşte să antreneze toţi factorii educativi pe plan local şi să sporească permanent pregătirea politică a comandanţilor de pionieri prin învăţămîntul ideologic al cadrelor didactice.

Biroul organizaţiei de partid a cadrelor didactice din comuna Viişoara a acordat de la bun început o deosebită importanţă stilului de muncă în conducerea activităţii de educare a pionierilor, reuşind să adopte un stil de muncă viu, dinamic.

În carte se descrie desfăşurarea unor acţiuni educative organizate cu pionierii şi şcolarii din comuna Viişoara, pentru permanenta îmbunătăţire a întregii activităţi educative cu aceştia. Totodată, sînt prezentate mijloace, procedee şi forme de realizare a acestei activităţi.

Permanenta pregătire ideologică, politică şi profesională a comandanţilor de pionieri — se subliniază în această lucrare — constituie condiţia de bază a unei activităţi de bună calitate.

DINCA SOARE

O BUNĂ REALIZARE METODICĂ

Acţiunea de primenire şi îmbunătăţire a manualelor şcolare, ce s-a intensificat în ţara noastră în ultimii ani, se părea că uită cărţile menite să contribuie la educaţia artistică-plastică a şcolarilor, dar iată că în ultimul timp a ieşit de sub tipar una din acele cărţi a căror lipsă se simţea de mult*.

Caietul de desen pentru clasa a V-a inaugurează, la un nivel mult ridicat faţă de ceea ce s-a realizat pînă acum, seria publicaţiilor ce au ca scop îndrumarea activităţii artistice-plastice din şcoala de cultură generală. El răspunde cerinţelor programei şcolare, dar este în acelaşi timp o operă de viziune şi creaţie, care bucură ochiul şi deschide orizont larg şi limpede pentru înţelegerea căilor de realizare a educaţiei artistice-plastice în şcoala noastră.

Lucrarea are două părţi. Partea I priveşte problemele desenului artistic (desenul după natură, desenul decorativ şi desenul din imaginaţie şi memorie), iar partea a II-a cuprinde prezentări şi analize succinte — pe bază de reproduceri a unor opere reprezentative de artă antică, din timpul comunei primitive şi orînduirii sclavagiste, în concordanţă cu materialul prevăzut să se predea la lecţiile de istorie de la această clasă.

Textele sînt scurte, concentrate şi clare. Frazele simple sînt expresive prin laconismul lor şi prin invitaţia ce-o fac imaginilor să vorbească colorat şi să convingă.

Materialul iconografic, ce însoţeşte pas cu pas textul scris, are elocvenţă şi forţă de sugestie, îngemănînd adresa precisă la înţelegerea problemelor, cu satisfacţia de ordin estetic oferită de calitatea artistică a imaginilor. Structurarea, configurarea şi sistematizarea materialelor contribuie la o largă integrare culturală a activităţilor artistice din şcoala de cultură generală.

Paginile de la începutul caietului se deschid prezentînd materialele de lucru la lecţiile de desen şi apoi (la nivelul de înţelegere al clasei a V-a) li se vorbeşte succint elevilor despre virtuţile expresive ale liniilor şi culorilor, scoţîndu-se, mai departe, în evidenţă capacitatea de reprezentare concretă şi de sugestie artistică a limbajului grafo-cromatic.

Lucrurile sînt prezentate simplu, conturînd noţiuni elementare şi fundamentale, evitîndu-se prolixitatea şi amănuntul doct care ar supraîncărca şi ar împiedica claritatea viziunii de ansamblu. Autorii au înţeles, de la bun început, că un manual îndrumător pentru activitatea artistică trebuie să contribuie la dezvoltarea sensibilităţii pentru linie şi culoare şi să dezvolte gustul pentru frumosul din natură, viaţă şi arta plastică. Cu acest scop, ei au inclus în economia caietului exemple cu ajutorul unor reproduceri de înaltă ţinută artistică, din tezaurul creaţiei naţionale şi universale. Întîlnim aici reproduceri după opere semnate de pictorii : Grigorescu, Andreescu, Luchian, Pallady, Petraşcu, Toniţa, Ghiaţă ş.a. sau de mari maeştri ai artei universale ca : Van Gogh, H. Matisse, Picasso, Klee etc. Exemplele alese din zestrea artei noastre populare (ceramică, covoare, creaţii vestimentare, ca şi mozaicul de la Constanţa şi alături de acestea vestigiile arheologice străvechi) contribuie, pe lîngă dezvoltarea simţului

* Maria Ilioaia, Gheorghe, Roşu, Adina Nanu, *Desen 5*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1968.

artistic, la cultivarea sentimentului de mîndrie pentru virtuțile creatoare ale poporului și străvechile tradiții de cultură ale pămîntului nostru.

De asemenea, autorii au fost inspirați cînd au decis ca exemplificările pentru desenul din imaginație și memorie să se facă folosind chiar creații de-ale copiilor. În felul acesta, exemplele devin stimulatoare și ocolesc șablonul. La fel și cu mult folos s-ar fi putut proceda și pentru arta decorativă, unde îngemănarea creațiilor juvenile cu ale anonimilor maturi ar fi adăugat un plus de grație și — prin varietate și afinitate de simțire — ar fi cîștigat și mai mult interesul și aderența morală a celor cărora se adresează caietul. Un număr mai mare de reproduceri din arta noastră medievală, asemenea lespezii de pe mormîntul lui Ștefan cel Mare (la dimensiuni ușor descifrabile), ar fi conferit caietului un plus de noblețe artistică.

Caietul scoate în evidență, cu pricepere și meșteșug, raportul dintre frumosul din natură și frumosul artistic, alăturînd fotografiilor colorate ale unui cîmp smălțat cu maci sîngerii și ale unor talere de floarea-soarelui, puternic luminate de soare, reproduceri după „Macii" pictați de Șt. Luchian și după „Floarea-soarelui" pe cîmp, interpretată de Ion Țuculescu.

Cunoștințele generale despre artele plastice — cuprinse în partea a doua a caietului — sînt de asemenea judicios dozate și ajută la înțelegerea logicii artistice a operelor analizate. Vehicularea vocabularului artistic, cu toate prevenirile și explicațiile necesare, asemenea ca și în partea I, contribuie la îmbogățirea lexicului elevilor și la dezvoltarea rezonanțelor spirituale ale acestora.

Sînt de făcut însă și unele obiecțiuni. Astfel, elevii sînt induși în eroare prin unele procedee inadecvate (ex. planșa 4), cînd în loc să se exemplifice — cum este firesc — realizarea unui desen după natură în creion, sau cărbune, sau direct în culoare, în caiet primele două faze metodice sînt realizate în tuș, cu ajutorul compasului și liniarului, ca la desenul tehnic, ca pe urmă în faza finală, cînd se ajunge la culoare, desenul să fie înfățișat ca obținut cu mîna liberă și fără urmă de tuș. Nici vorbă că se pot face și desene după natură direct în tuș, dar atunci să existe o consecvență de la început pînă la sfîrșit. În ceea ce privește folosirea liniarului și compasului la desenul după natură de către mulți elevi, acesta este un năravpentru înlăturarea căruia profesorii luptă din răsputeri.

Prin educația artistică se cristalizează în mintea elevilor ideea că frumosul artistic este superior celui din natură, dar iată că planșa 2 vrea să-i convingă de contrariul : alături de foarte frumoase fotografii de fluturi etalează cinci interpretări „artistice" multe inferioare fotografiilor.

De asemenea, unele imagini (30, 31, 67 a, 77, 78 etc.) distonează cu aspectul general, atît de frumos al caietului. Am convingerea că de aceste scăderi nu sînt vinovați autorii, care — după cîte știu — sînt înzestrați cu sensibilitate și gust. Este de dorit ca editura să vegheze și să nu se mai repete asemenea lucruri în alte caiete ce vor apărea.

ALEX. TOHĂNEANU

PERSONALITATEA COPILULUI

„Orizonturi"

de OLGA LĂZĂRESCU

Tema mult dezbătută în literatura de specialitate — personalitatea copilului — este reluată de Olga Lăzărescu și pusă din nou în atenția părinților.

Avînd în vedere întreaga dezvoltare a copilului, atît biofiziologică cît și psihică, autoarea inițiază un dialog util cu toți aceia care încă nu înțeleg „puștimea mare a zilelor noastre". Cîteva sfaturi bine alese și frumos spuse susțin argumentele și întregesc folositor cuprinsul cărții.

(EDITURA ENCICLOPEDICĂ ROMÂNĂ, BUCUREȘTI, 1969)

GIMNASTICA DE BAZĂ ȘI ACROBATICĂ ÎN ȘCOALĂ

de N. BĂIAȘU și A. BÎRLEA

Este știut rolul important al gimnasticii în dezvoltarea armonioasă a organismului și contribuția ei la creșterea randamentului muncii atît la copii, cît și la maturi.

Autorii acestei lucrări încearcă să vină în ajutorul profesorilor de educație fizică din școală, punîndu-le la dispoziție un material bogat pentru îmbunătățirea lecțiilor de gimnastică. Făcînd o scurtă caracterizare a gimnasticii de bază și a celei acrobatice și arătînd care sînt formele de predare ale acestora în școală, lucrarea își atinge scopul propus.

Fiecare capitol cuprinde atît considerații generale, caracteristici, sarcini, aparate, cît și descrierea principalelor categorii de elemente folosite în gimnastica de bază și în cea acrobatică. Ultimul capitol se referă la metodica predării acestei ramuri a educației fizice în școală, analizînd structura și conținutul lecției, sarcinile și părțile ei, dînd exemple de lecții.

În ansamblu, cartea este de un real folos în cunoașterea importanței educației fizice și în practicarea ei.

(EDITURA CONSILIULUI NAȚIONAL PENTRU EDUCAȚIE, FIZICĂ ȘI SPORT, BUC. 1968)

MINCIUNA LA COPIL

(Pentru părinți)

de GH. MARIN

Autorul încearcă o discuție imaginară cu părinții, discuție în care le pune întrebări și primește răspunsuri, dă unele sfaturi. La întrebarea „De ce mint copiii" ? el găsește diferite cauze : „Complexe de inferioritate", „Pornind de la bune intenții", „Neîncrederea și teama", ca apoi să ajungă la cîteva concluzii în care demonstrează rolul primordial al exemplului în familie.

Interesante sînt și paginile în care discută „Copiii despre ei înșiși". Din întîlnirile autorului cu aceștia rezultă că majoritatea detestă minciuna („Eu cred că minciuna este o dovadă a necinstei și lașității" — răspunde o elevă).

În finalul cărții autorul arată necesitatea cunoașterii „cît mai amănunțite a copiilor", rolul exemplului și folosirea metodelor celor mai adecvate în educare.

Datorită temei interesante și modului în care ea este dezbătută, cartea poate fi citită cu plăcere și interes de toți acei cărora li se adresează.

(EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ, BUCUREȘTI, 1969)

CULEGERE DE PROBLEME DE ALGEBRĂ ȘI ANALIZĂ MATEMATICĂ PENTRU LICEE

de I. STAMATE și I. CRIȘAN

Pentru a veni în sprijinul elevilor care se pregătesc pentru examenul de bacalaureat și admiterea în facultăți și școli post liceale, în ultimul timp au apărut o serie de culegeri de probleme de matematică, fizică, chimie. Dintre cele mai recente, o consemnăm pe aceasta de față, care cuprinde probleme diferite pentru principalele capitole de algebră și analiză matematică studiate în liceu. Fiecărui capitol îi sînt afectate atît probleme cărora li se dă rezolvarea, cît și probleme propuse spre rezolvare. Astfel, înțelegerea lor este cu mult mai lesnicioasă.

Datorită numărului mare de exerciții și probleme și a sistematizării lor într-o anumită ordine, culegerea își atinge scopul propus și este un bun îndrumar nu numai al elevilor, ci și al profesorilor.

(EDITURA DIDACTICĂ ȘI PEDAGOGICĂ,

CÎTEVA PROBLEME MATEMATICE INTERESANTE

de G. SUDAN

Lucrarea prezintă cîteva probleme propuse de matematicieni cunoscuți, care sînt interesante nu numai prin răspuns, ci și prin abilitatea metodelor de rezolvare. Astfel, probleme ca : Varianta lui Pál. Problema lui Kaleya-Bezicovici, Problema lui Jung, Problema discurilor, O teoremă a lui Maillet și Landau se adresează atît studenților de la facultățile de matematică, profesorilor de matematici, cît și elevilor care au o pregătire deosebită în acest domeniu.

(EDITURA TEHNICĂ, BUC., 1969)

NINA JEMĂNEANU

SCRISORI CĂTRE REDACȚIE

Munca metodică la clasa

Materialul publicat de dv. în nr. 10/1969 al revistei privitor la clasa I ne este foarte folositor. Plecînd de la acest material, aș avea de făcut unele propuneri.

Intrucît îmbogățirea stilului de muncă personal necesită cunoștințe aprofundate de specialitate, un rol important îl acordăm studiului individual al materialelor metodice. Acestea fiind baza de la care plecăm în încercările de a găsi forme cît mai bune pentru a ușura înțelegerea elevilor și însușirea cunoștințelor predate, organizăm activități cu caracter metodic în școală (lecții deschise, referate, discuții) prin care confruntăm anumite metode și procedee folosite și eficacitatea lor. Dar, dat fiind numărul mic de învățători la unele școli de la sate, întrebările și căutările nu-și găsesc soluționarea cea mai bună, în legătură cu predarea la clasa I, în cadrul comisiei metodice. Unii învățători n-au predat încă la clasa I cu copii de 6 ani și de aceea noul în munca cu acești copii le este mai puțin cunoscut.

Un caracter mai amplu îl au dezbaterile problemelor metodice în cadrul cercurilor pedagogice care se țin trimestrial. Dar, în urma reorganizării teritorial-administrative, cercurile pedagogice și-au restrîns activitatea în limitele comunei și ca atare nici aici nu se întrunesc un număr mai mare de învățători care predau la aceeași clasă.

Consider că mult mai eficient ar fi dacă cercurile pedagogice și-ar desfășura activitatea într-un cadru mai amplu, de exemplu cum erau cele de la raion. În cadrul acestor cercuri, fiindcă sîntem la începutul activității de școlarizare la vîrsta de 6 ani, la activitatea cercului clasei I să participe cadre din institutele de perfecționare sau învățători de la școli care și-au adus contribuția la îmbogățirea metodelor de predare la clasa I, pentru a lămuri unele probleme care prezintă dificultăți pentru unii învățători.

În condițiile organizării cercului pedagogic la centrul de comună, același referat se prezintă pentru toți învățătorii. Desigur că orice problemă e interesantă, dar, nefiind specifică în timp fiecărui cadru, tocmai problemele dificile rămîn uneori nelămurite.

În toamna acestui an, cu prilejul consfătuirilor din centrul Deta, jud. Timiș, învățătorii care predau la clasa I au propus ca acestea din urmă să se organizeze chiar la județ, dacă există posibilitate.

Deci, necesitatea unor discuții mai ample, la care să participe cît mai mulți învățători care predau la aceeași clasă, se simte, datorită problemelor specifice fiecărei clase și în prezent în special clasei I.

Materialele publicate în nr. 10 al revistei ne sînt foarte folositoare și ar fi necesar, dacă s-ar putea, să se dezbată și predarea obiectelor desen, muzică, pentru că există experiența școlilor la care predau cadre de specialitate. Uneori, se înclină spre afirmația că unii învățători nu dau importanța cuvenită acestor obiecte. Chiar și cînd se constată adevărate aceste afirmații, poate activitatea aceasta superficială nu este reavoință din partea învățătorului. Unii dintre noi în institut am învățat metodica acestor obiecte fără manuale și metodici special editate, doar din notițe și puținele lecții la care am asistat. Orele de metodică erau mai mult ore de desen după natură. Din cauza lipsei de metodici și manuale pentru clasele I—IV și azi ne servim de aceste puține notițe și cunoștințe metodice. Poate de aceea aceste obiecte fac mai puțin subiectul lecțiilor deschise sau al lucrărilor în cadrul comisiilor metodice (mă refer la unele școli), fiindcă e greu de dovedit corectitudinea unei lecții cînd cunoștințele noastre metodice și practice, nu sînt suficiente. Așa cum există manuale de muzică și desen pentru unele clase ar fi necesar să existe pentru toate clasele, ținînd seama de cerințele programei. La fel ar fi necesară editarea într-un tiraj mai mare a lucrărilor de ordin metodic care apar, deoarece învățătorii de la sate poate numai în vacanțe au prilejul să ajungă la oraș și să intre într-o librărie sau cînd aflăm de apariția unei lucrări și scriem la „Cartea prin poștă" ni se răspunde uneori că lucrările s-au epuizat.

Deoarece fiecare materie la clasa I ridică probleme variate, rugăm să se publice în continuare exemple din cercetările efectuate, chiar revenind asupra unor obiecte, fiindcă în etape diferite ale anului și sarcinile didactice sînt diferite.

Deci, vrem să urmărim cum au fost realizate pe tot parcursul anului aceste sarcini și să ne confruntăm activitatea, să îndreptăm la timp greșelile.

IDA CRĂCIUN
— învățătoare —
Școala generală Clopodia
Jud. Timiș

Predarea noțiunilor de teorie a literaturii în școală

În numărul 10/1969 al „Revistei de pedagogie", a apărut un articol în care C. Boroianu și Dinuța Marin studiau locul pe care îl ocupă acum și pe care ar trebui să-l ocupe în viitor noțiunile de teorie a literaturii în programele și manualele școlare.

Ideea centrală a articolului este — pe bună dreptate — că „teoria literaturii nu ocupă încă, în ansamblul disciplinelor înscrise în planul de învățămînt al școlii noastre, locul pe care îl merită". După constatarea deficiențelor din actuala programă, articolul oferă un mănunchi de sugestii care să ducă la îmbunătățirea predării acestei ramuri a științei literaturii în școală. Găsind observațiile întemeiate, iar sugestiile concrete, facem pe baza experienței acumulate în decursul anilor de predare a acestei discipline școlare cîteva observații. Astfel, avînd în vedere caracterul concret al gîndirii și nivelul de abstractizare încă foarte puțin dezvoltat al copilului de opt ani (potrivit școlarizării de la 6 ani), credem prematură predarea noțiunilor de teorie a literaturii începînd cu clasa a treia ; numai din clasa a cincea se poate începe studiul organizat al acestei științe.

Împărtășim opinia autorilor articolului citat ca aceste noțiuni să se studieze în clasele V—VII, dar credem că sînt prea pretențioase anumite noțiuni pentru clasele recomandate. Astfel, tipicitatea personajului operei literare nu poate fi pătrunsă de elevii clasei a VI-a. Nici în clasa a VII-a nu credem că se poate vorbi de o înțelegere a noțiunilor prea abstracte cum sînt : caracterul de clasă al literaturii, caracterul popular al unei opere literare, specificul național al literaturii.

Găsim de asemenea foarte fericită sugestia ca studiul organizat și exclusiv al teoriei literaturii să se facă în clasa a VIII-a. Credem însă că aici s-ar impune cu strictă necesitate studierea și a altor noțiuni din teoria literaturii, astfel încît elevii să nu mai intre în liceu cu goluri sau cunoștințe parțiale. Poate că elevii din liceu vor mai avea ocazia să-și explice înțelesul unor atari noțiuni (aliterația, endecasilabul, hemistihul, antonomasa, catacreza), dar ne întrebăm ce vor face elevii care sînt cuprinși în școala generală de zece ani și care nu vor mai studia organizat niciodată această disciplină școlară. Studierea tuturor acestor termeni se impune cu atît mai mult, cu cît în prezent nu dispunem de un dicționar de terminologie literară. Puținele studii existente nu sînt exhaustive. Un asemenea dicționar ar putea să explice și etimologia noțiunilor respective, așa cum unele studii existente o fac.

În majoritatea articolelor din revistele de specialitate pedagogică și didactică se vorbește despre modernizarea

conținutului diferitelor obiecte de învățămînt. Ne întrebăm în ce măsură programa referitoare la predarea noțiunilor de teorie a literaturii reflectă noutățile din specialitate, atîta timp cît ea nu se referă la nici un aspect novator al artei cuvîntului. Acesta este deci al doilea aspect al predării noțiunilor de teorie a literaturii și anume unghiul exclusiv clasic din care este privită poezia. De aceea, credem că în programele și în manualele școlare de teorie a literaturii este strict necesar să apară opiniile teoreticienilor de astăzi ai fenomenului literar (René Wellek și Waren). E binecunoscut faptul că astăzi fruntariile dintre genuri și specii literare sînt prea relative, imaginea artistică este concepută mult mai larg decît în studiile clasice de specialitate, simbolul atît de frecvent folosit în literatura contemporană avînd o accepțiune mult mai interiorizată decît pînă astăzi. Unde dacă nu în școală, sub îndrumarea directă a profesorului, ar putea să facă cunoștință elevii cu aceste noțiuni ? Dacă înțelegerea acestora prezintă impedimente pentru vîrsta școlarului de clasa a opta, și cred că așa este, atunci se impune ca aceste noțiuni să fie predate în capitolul privitor la estetică, existent în programa pentru anul IV de liceu.

Prof. ION BABA
— Oradea —

Programe și manuale pentru clasele I—IV

Eu sînt învățătoare la Școala generală de 10 ani din Comuna Oșești, județul Vaslui.

În legătură cu munca mea didactică, am de făcut unele observații, pe care voi încerca să le relatez mai jos :

I. Anul acesta predau la clasa a II-a și nu pot vorbi despre această clasă pînă nu vorbesc mai întîi despre clasa I. Am ajuns la concluzia că la clasa I, la citire, se rezervă prea multe ore pentru predarea unei litere. Ar trebui să se rezerve ore mai puține, ca să rămînă timp, încît la sfîrșitul abecedarului să se mărească numărul lecțiilor de citire măcar la douăzeci. Spun aceasta bazată pe considerentul că la sfîrșitul anului școlar copiii din clasa I ies cu o citire superficială sau, dacă aparent e bună, ea se rezumă doar la acele lecții.

Anul acesta, la începutul anului școlar, la clasa a II-a am întîmpinat greutăți la citire, deoarece, afară de citire aveau nevoie de citit și la alte obiecte, incomparabil mai multe față de clasa I. Desigur că această lipsă am înlăturat-o, dar cu mare efort, mai ales din partea copiilor.

II. După mine, manualul de citire de clasa a II-a este ireproșabil. Lecțiile sînt bine dozate, cu explicații, cu teme însoțite de fotografii viu colorate, accesibile copiilor din toate punctele de vedere. La aritmetică cred că ar fi bine să se mențină vechiul manual, accesibil și copiilor de 6 ani, sau să se introducă înmulțirea și împărțirea.

III. Cred că o mare greșeală o constituie faptul că programa nu este pusă de acord cu manualul. Aici mă refer la clasa I, unde învățătorul e pus în delicata situație de a respecta programa și a preda litera după ea, în timp ce manualul este după modelul vechi ! ! Mulți părinți obligă copiii să scrie așa cum este în manual și nu după cum predă la școală învățătorul. Ce este de făcut ?

IV. O altă problemă care mă frămîntă de cîțiva ani este examenul de gradul II. Am prins curaj să iau în discuție această problemă în urma articolului scris în „România liberă" din 12 noiembrie 1969 — „Nu numai CE și CÎT ci și CUM" ? de prof. univ. Ion Șerfezi. Așa cum se menționează în acest articol, eu sînt de părere că pentru acordarea gradului II locul principal să-l ocupe inspecția specială și în al doilea rînd examenul propriu-zis. Spun acest lucru nu întîmplător, ci bazată pe o experiență de 15 ani în învățămînt. Am cunoscut oameni cu gradul I, chiar cu gradație de merit, oameni care știu să vorbească admirabil, în timp ce la clasă au rezultate superficiale sau mai bine-zis slabe. Îmi pun întrebarea — în trecut, cum se dădeau aceste examene sau gradații ?

Afirm cu toată certitudinea că adevărata pregătire a unui cadru se constată printr-o inspecție minuțioasă și nu printr-un examen. Foarte mulți știu să vorbească, cunosc bine metode de predare, însă la catedră dau dovadă de comoditate.

V. De defectuoasa distribuire a manualelor pe unitățile școlare, în acest an, sînt trași la răspundere cei vinovați ? Afirm aceasta pentru faptul că noi sîntem trași la răspundere de factorii superiori pentru orice abatere !

La începutul anului au apărut manuale într-un tiraj redus, de ce nu s-au mai tipărit pentru completarea lipsurilor ?

În încheiere, aș dori ca la cele arătate mai sus să capăt un răspuns.

Înv. OLGUȚA V. DÎRDARĂ
Oșești-Vaslui

СОДЕРЖАНИЕ

Георге Запан Метода объективной оценки личности с применениями * **Теодор Гал** Национольная специфика воспитания * **Урсула Шкиопу** Наклонности и способности интеллекта и обучения * **Луминица Гивирига** Воспитательные достоинства учебного процесса * **Ион Холбан** Психо-социо-педагогические соображения о классе учащихся * **Е. фишбайн** Уровни умственного развития и обучение математике * **А. Багдазар; М. Багдазар** В связи с математическим моделированием неодинакового отношения к обучению * **Мария Вермешер** Из моего опыта преподавания развития речи в I-ом классе * **Констанца Драшовяну** Исследование касающееся преподавания грамматики во II-ом классе * **Ион Вэлчу** Урок классного руководства в IX- ом классе десятилетней школы * **Валентина Вишан** Дидактические условия практического сельскохозяйственного обучения в IX-ом классе * **Лука Ионеску** Сельскохозяйственная практика и произвенная практика на производстве учеников IX-го класса * **Виктор Григореску** Экзамен на аттестат зрелости и вступительный экзамен в высшие учебные заведения * **Валериу Орош** В связи с доцимологической подготовкй будущих учителей * **Акулин Казэку** Научная сессия Национального Комитета социологии * **Лучиан Панаит** Пленарное заседание Национального Совета Пионерской организации в январе 1970 года * **Джордже Нестор** Совещание с читателями „Ревиста де Педагожие" в городе Бузэу * **П. Л.** Пионерия в школах для детей с сенсориальными недостатками * **Сильвия Дима** Выставка „Образование в Бухаресте представленное в архивах" * **Думитру Мустер** Обменолпытом * **Ромэо Дэскэлеску** „Словарь сравнительной педагогики" **Вирджиния Крецу** „Практическое использование аудио-визуальных технических средств в учебном процесе" – под редакцией **М. Бендорфяну, Е. Морэрэску, С. Мор»р»ску** * **Юниан Келу** Новый учебник по физике (XII-ый класс) * **Динка Соаре** „За многосторонне коммунистическое воспитание молодого поколения" (сборник) * **А. Тохэняну** „Хорошее методическое достижение" („Рисование 5" — **М. Илиоая, Т Рошу, А. Нану**) * **Григоре Шарлэу** „Вопроситльная логика" („Interogativlogik") **Franz Löeser** * Письма в редакцию.

Sommaire

Gheorghe Zapan, La méthode de l'appréciation objective de la personnalité, avec des applications ★ **Teodor Gal** Le spécifique national, de l'éducation ★ **Ursula Şchiopu,** Aptitudes et habiletés de l'intellect et de l'étude ★ **Luminiţa Ghivirigă,** Valeurs éducatives du processus d'enseignement ★ **Ion Holban,** Considérations psycho-socio-pédagogiques sur la classe d'élèves ★ **E. Fischbein,** Le niveau du développement intellectuel et l'enseignement des mathématiques ★ **A. Bagdasar** et **M. Bagdasar,** Contributions au modelaje mathématique de l'atitude inégale face à l'étude ★ **Maria Wermescher,** De mon expérience dans l'enseignement du développement du langage à la première classe ★ **Constanţa Draşoveanu,** La recherche concernant l'enseignement de la grammaire à la deuxième classe ★ **Ion Vilciu,** L'heure de conduite à la classe de IX-ème de l'école de 10 années ★ **Valentina Vişan,** Les conditions didactiques de l'instruction pratique d'agriculture des élèves de la classe de IX-ème ★ **Luca Ionescu,** La pratique agricole des élèves de la classe de IX-ème dans la production ★ **Victor Grigorescu,** L'examen de baccalauréat et cellui d'entrée à l'enseignement supérieur. ★ **Valeriu Oros,** Concernant la préparation docimologique des futurs cadres enseignants ★ **Aculin Cazacu,** Session de communications scientifiques au Comité national de sociologie ★ **Lucian Panait,** La réunion plénière du Conseil National de l'Organisation des pionniers du mois de janvier 1970 ★ **George Nestor,** Conférance avec les lecteurs de Buzău de la „Revue de pédagogie" ★ **P. L.,** L'organisation des pionniers dans les écoles pour les enfants à déficiences sensorielles ★ **Silvia Dima,** L'exposition „L'enseignement de Bucarest, dans les archives" ★ **Dumitru Muster,** Echange d'expérience ★ **Romeo Dăscălescu,** „Le dictionnaire de pédagogie contemporaine" ★ **Virginia Creţu,** „L'utilisation pratique des moyens techniques audio-visuels dans le processus d'enseignement" — sous la rédaction de **M. Bendorfeanu, E. Morărescu, S Morărescu** ★ **Iunian Chelu,** Un nouveau manuel de physique (la classe de XII-ème) ★ **Dinca Soare,** „Pour l'éducation communiste multilatérale de la jeune generation" (recueil) ★ **A Tohăneanu,** „Une bonne réalisation méthodique" (Desein 5) par **M. Ilioaia, Gh. Roşu, A. Nanu)** ★ **Grigore Sarlău,** „La logique interrogativ" („Interrogativlogik") par **Franz Löser** ★ **Fichier** ★ **Lettres adressées à la rédaction.**

Contents

Gheorghe Zapan, Method of Objective Judgement of Personality with Certain Application ★ **Teodor Gal,** The National Character of Education ★ **Ursula Şchiopu,** Aptitudes and Abilites of Intelect and Learning ★ **Luminiţa Ghivirigă,** Educational Values of the Teaching Process ★ **Ion Holban,** Some Psycho-Socio-Pedagogical Considerationd on the Class ★ **E. Fischbein,** Levels of Intellectual Development and the Teaching of Mathematics ★ **A. Bagdasar, M. Bagdasar,** Contributions to the Mathematical Model of Uneven Attitudes towards Education ★ **Maria Wermescher,** From my Own Experience in Teaching Speech Development in the 1st Form ★ **Constanţa Draşoveanu,** Research on Teaching Grammar to the 2nd Form ★ **Ion Vilciu,** The Educational class to the 9th Form of General School ★ **Valentina Vişan,** The Teaching Conditions of Practical Training in Agriculture in the 9th Form ★ **Luca Ionescu,** The Practical Work in Agriculture of the 9th Form pupils ★ **Victor**

Grigorescu, The Baccalaureate and the Entrance Examination to High School ★ **Valeriu Oroș,** Regarding the Docimological Training of the Prospective Teachers ★ **Aculin Cazacu,** The Session of Scientific Papers of the National Commettee of Sociology ★ **Lucian Panait,** The Plenary Session of the National Council o Pioneers Organisation in January 1970 ★ **George Nestor,** A Talk to the Readers of the Pedagogical Review at Buzău ★ **P. L.,** The Pioneers' Activity in Special Sensory Handicapped Children'n Schools ★ **Silvia Dima,** The Exhibition, „The Education in Bucharest as found in Archives ★ **Dumitru Muster,** Exchange of Experience ★ **Romeo Dăscălescu, „The** Dictionary of Contemporary Pedagogy" ★ **Virginia Crețu,** The Practical Use of Audio-Visual Aids in the Process of Education under the editorship of **M. Bendorfeanu, E. Morărescu, S. Morărescu** ★ **Iunian Chelu,** A New Textbook of Phisics (12th Form) ★ **Dinca Soare,** „For the Communist Manisided Education ot the New Generation" (Procedings) ★ **A. Tohăneanu,** „A Good Methodological Achievement" (Drawing 5" by **M. Ilioaia, Gh. Roșu, A. Nanu)** ★ **Grigore Sarlău,** Interrogativlogik" by **Franz Löeser** ★ Cards ★ Letters to the Editor.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

EXPERIMENTE DESCHISE ÎN ŞCOLILE DIN CAPITALĂ

În unele şcoli din oraşul Bucureşti se efectuează de cîţiva ani experimente privind predarea programată (structurală) a gramaticii la clasele II—IV de către un grup de cadre didactice şi cercetători. Cercetările fiind într-o fază avansată, direcţiile şcolilor respective invită cadrele didactice interesate să asiste la desfăşurarea acestor experimente, pentru documentarea proprie, acest lucru constituind totodată şi un util schimb de experienţă.

Publicăm în numărul de faţă orarul experimentelor ce se desfăşoară la şcolile generale nr. 16 şi 119, după cum urmează.

ŞCOALA GENERALĂ Nr. 16
(Intrarea Const. Brâncuşi 7, Tel. : 21.07.27)

Clasa	Numele şi prenumele învăţătorului	Ziua şi ora cînd se desfăşoară experimentul
II A	Bileca Doria	marţi 9—10 şi joi 10—11
II B	Hoştiuc Doina	marţi 9—10 şi joi 10—11
II C	Popa Lucia	marţi 10—11 şi joi 9—10
II E	Mitu Georgeta	marţi 10—11 şi joi 10—11
III A	Uleia Sofia	marţi 9—10 şi joi 10—11
III B	Pelin Maria	marţi 10—11 şi joi 10—11
III C	Laudoni Eva	marţi 10—11 şi joi 10—11
III D	Dorobanţu Elvira	marţi 10—11 şi joi 10—11
IV A	Petrescu Aurel	marţi 8— 9 şi joi 8— 9
IV B	Vodă Aurora	marţi 9—10 şi joi 10—11
IV C	Platon Elena	marţi 9—10 şi joi 9—10
IV D	Orha Niculina	marţi 8— 9 şi joi 8— 9

ŞCOALA GENERALĂ Nr. 119
(Calea Şerban Vodă 62, Telefon : 23.56.44)

Clasa	Numele şi prenumele învăţătorului	Ziua şi ora cînd se desfăşoară experimentul
II A	Mihalcea Elena	marţi 9—10 şi joi 10—11
IV B	Bold Sabina	marţi 8— 9 şi joi 8— 9

Şcolile din Bucureşti şi din ţară care au experimente în curs de desfăşurare şi socotesc că sînt în faza de a putea fi urmărite şi de alte cadre didactice, sînt invitate să comunice redacţiei noastre orarul lecţiilor experimentale şi adresa, pentru a putea fi publicate.

EDUCATORI,
ÎNVĂȚĂTORI,
PROFESORI!

Abonați-vă din timp la

Revista
de
pedagogie pe anul 1970

Pentru a vă asigura cu regularitate revista și a avea completă colecția, abonați-vă pe o perioadă mai îndelungată.

Costul unui abonament anual lei 60
Costul unui abonament pe 6 luni lei 30

Folosiți-vă de serviciile factorilor poștali, secțiilor de difuzarea presei și oficiilor poștale.

43417

Lei 5

INTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ". BUCUREȘTI — c. 385

REVISTA DE PEDAGOGIE
ANUL XIX ● FEBRUARIE, 1970 ● N.2

I 4013.

REVISTA DE PEDAGOGIE

3

ANUL XIX * MARTIE, 1970

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1997
97
- IUL. 2005
IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, membru al Academiei de științe sociale și politice ;
Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU ;
Prof. univ. dr. docent ION BERCA ;
Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;
Conf. univ. EUGEN BLIDEANU ;
Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, membru al Academiei de științe sociale și politice ;
Lector univ. ION COMĂNESCU ;
Prof. EMILIA CONSTANTINESCU ;
Învățătoare emerită ELENA T CREȚU ;
Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ;
Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU, director adjunct Institutul de științe pedagogice ;
Prof. DUMITRU FÎNARU ;
Prof. ANDREI KLOOS ;
Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ;
Dr. DUMITRU MUSTER ;
Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ ;
Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN ;
Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ;
Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ;
Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;
Conf. univ. dr. ION STANCIU ;
Prof. univ. dr. docent DIMTRIE TODORAN, membru al Academiei de științe sociale și politice ;
Prof. TIBERIU TRUȚER ;
Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef ;
Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice ;
Prof. MARIN VIȘAN ;
Prof. DUMITRU VOICU, inspector general, județul Dolj.

BIROUL COLEGIULUI

Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BÂRSĂNESCU
Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU ;
Dr. DUMITRU MUSTER ;
Prof. CONSTANȚA SORIK ;
Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN ;
Conf. univ. dr. ION STANCIU ;
Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN ;
Prof. ANTON VASILESCU ;
Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU

Redacția : str. Sfinții Apostoli nr. 14 ; sector 6 ; telefon 15.85.74

4013.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

2022

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

3 1970

ANUL XIX

Pag.

■ **STUDII**

Ștefan Bârsănescu : ■ Către o concepție mai largă și mai profundă despre clasa de elevi 3

Pelaghia Popescu, Tiberiu Popescu : ■ Noțiunea de metodă de învățământ în condițiile modernizării învățământului 11

■ **CERCETĂRI — EXPERIMENTE**

Romulus Crăciunescu : ■ Studiul clasei de elevi ca grup social . . 19

Cornelia Dimitriu : ■ Oboseala emoțională la școlar 27

Ion Dragu : ■ Cabinetul pentru munca educativă . . . 32

Vera Brașoveanu ■ Tratarea individuală a elevilor, modalitate de sporire a eficienței muncii instructiv-educative 37

Alexandrina Păun : ■ Însușirea noțiunilor morale de către copiii debili mintal comparativ cu cei normali . 44

■ **PROBLEME ALE PRACTICII ȘCOLARE**

Valeriu C. Neștian : ■ Specific național și universalitate în studiul literaturii 52

Stan Ghena : ■ Educarea elevilor prin creația literară proprie 58

■ **DEZBATERI**

Sofia Pușcașu : ■ Perfecționarea formelor muncii metodice în școală, necesitate imperioasă a etapei actuale 63

11.783

Pag.

O. Șafran : Directorul școlii și munca metodică eficientă 66

Ioan Kardalus : Calendarul directorului 71

Laurențiu Anton : Contribuția directorului coordonator la valorificarea experienței înaintate din școală . 72

PLANUL ȘI PROGRAMELE LICEULUI PEDAGOGIC

Silvestru Patița : Pregătirea comandanților de pionieri în liceele pedagogice 78

Ion Aron : Locul și importanța matematicii în liceul pedagogic 84

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Constantin Cuciuc : Contribuția istoriei pedagogiei la definirea educației 90

Dinuța Marin : Problemele școlii în revista „Neamul românesc literar" 98

Irina Brînzei : Revista „Convorbiri literare" și manualele școlare 102

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Alexandru Gheorghiu, Olga Oprea : Mijloace audio-vizuale intrate recent în tehnica pedagogică 108

Nicolae Săcăliș : Din activitatea științifică a societății de pedagogie comparată din Europa 112

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Dumitru Theodosiu : „Istoria logicii" de Anton Dumitriu . . . 118

C. St : „Didactica și educația" 120

Viorica Pițul : „Succese și insuccese în casele de copii școlari și în școlile respective" de Ioana Ionescu . 121

E. Fischbein : „Psihologia activității matematice" de Eugen Rusu 123

Augustin Macarie : „El și Ea" de Romeo Dăscălescu 124

Către o concepție mai largă și mai profundă despre CLASA DE ELEVI

Prof. dr. doc. ȘTEFAN BÂRSĂNESCU
membru corespondent al Academiei
Republicii Socialiste România

A căuta o concepție mai largă și mai profundă asupra unei realități sociale sau a unui fenomen fizic însemnează în fond a căuta să le vezi mai bine și să le pricepi sub raportul naturii, genezei și finalității lor ; și invers, a nu avea o astfel de concepție și a rămîne la una mai modestă, mai simplă, însemnează a rămîne la suprafața lucrurilor sau la periferia lor, fapt din care pot decurge numeroase neajunsuri.

Astfel de considerații au constituit și punctul de plecare al studiului ce urmează despre o concepție mai largă și mai profundă a clasei de elevi, întrucît epoca noastră, deschisă unui mare număr de probleme, cere solu-

---

În luna martie a acestui an, eminentul profesor universitar doctor docent Ștefan Bârsănescu, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România și membru activ al Academiei de științe sociale și politice, a împlinit vîrsta de 75 de ani. Totodată, anul 1970 marchează în viața profesorului ieșean și împlinirea a 45 de ani de rodnică activitate științifică.

Enumerarea numai a unora din lucrările domniei-sale pune în evidență întinsa arie a preocupărilor științifice și didactice, contribuția remarcabilă la dezvoltarea teoriei pedagogice românești : Pedagogia *(1932)*, Didactica *(1935)*, *apărute în mai multe ediții*, Unitatea pedagogiei contemporane ca știință *(1936)*, Politica culturii în România contemporană *(1937)*, Tehnologia didactică *(1939)*, Istoria pedagogiei românești *(1941)*, Pedagogia practică *(1946)*, Pedagogia agricolă *(1946)*, Schola latina de la Cotnari *(1957)*, Educația estetică *(1962, în colaborare)*, Academia domnească din Iași *(1962)*, Istoria pedagogiei *(1968, în colaborare)*, Dicționar de pedagogie contemporană *(1969, în colaborare) etc. Profesorul Bârsănescu a scos și a condus două reviste „Ethos" și „Cercetări pedagogice". Acestora li se adaugă numeroase studii publicate în revistele cu caracter filozofic și pedagogic din țară și din străinătate.*

Prin toate aceste lucrări, ca și prin îndelungata și prestigioasa activitate didactică, eruditul pedagog român se situează printre cei mai de seamă reprezentanți ai pedagogiei românești, bucurîndu-se de o largă considerație în rîndul pedagogilor de peste hotare.

„Revista de pedagogie", care beneficiază de prețiosul său sprijin, în calitate de membru al colegiului de redacție și colaborator, adresează profesorului Ștefan Bârsănescu calde urări de sănătate, ani mulți și succes în bogata și valoroasa sa activitate științifică !

ţii mai evoluate, mai complexe şi mai juste decît cele de pînă acum, pentru rezolvarea necesităţilor ei.

Tematica cercetării acestei probleme, impusă de logica lucrurilor, se compune din trei părţi şi anume :

1. O scurtă privire asupra încercărilor de definire a clasei de elevi făcute pînă acum, ca astfel să avem un punct de plecare sigur, pentru examinarea problemei puse.

2. Spre o concepţie mai largă şi mai profundă a clasei de elevi, aceasta constituind partea centrală a lucrării.

3. Condiţiile şi mijloacele de realizare a acestei concepţii, despre clasa de elevi, în şcoala de azi.

În întreaga lucrare se urmăreşte înlăturarea unor idei şi atitudini consfinţite de pedagogia birocratică şi înlocuirea lor cu elemente noi din pedagogia instituţională.

I. Clasa de elevi a ocazionat de mai multă vreme formarea unor concepţii despre natura ei, unele din acestea fiind şi azi viabile. Cunoscînd acest fapt, să procedăm la trecerea lor în revistă în mod critic, pentru ca astfel, pornind de la concluziile ce rezultă de aici, să trecem mai departe, la o concepţie mai largă şi mai profundă asupra clasei de elevi.

O primă concepţie frecvent întîlnită şi azi despre clasa de elevi îşi găseşte exprimarea în definiţia : clasa de elevi este spaţiul special în care elevii se adună în cadrul şcolii, pentru a căpăta învăţătură. Această definiţie este destul de frecventă, după cum rezultă şi dintr-o anchetă întreprinsă la una din şcolile mari ale Iaşului — anchetă din care a rezultat că cel puţin 35% din profesori o împărtăşesc — dar sînt de remarcat cu privire la ea două lipsuri : prima — aceea că profesorii reduc clasa de elevi numai la spaţiul în care aceştia se adună zilnic pentru lecţii ; a doua — aceea că ei nu menţionează proprietăţile specifice ale acestui spaţiu, ca de exemplu că el este un spaţiu care întruneşte o serie de condiţii de ordin arhitectural, igienic, estetic şi pedagogic, graţie cărora se diferenţiază de orice alt spaţiu, pentru a deveni un spaţiu specific de clasă. Pe lîngă aceasta, definiţia dată indică într-o formă prea vagă finalitatea specifică, adică tocmai ceea ce e esenţial pentru definirea justă a clasei de elevi.

Alţi 40% din profesorii chestionaţi dau un răspuns ceva mai complet, spunînd că o clasă de elevi este un grup de şcolari care învaţă sub conducerea învăţătorului sau profesorilor, într-un spaţiu sau sală anume amenajată. Această definiţie e mai completă decît cea dintîi, dar şi ea prezintă unele aspecte criticabile. Ca şi cea precedentă, ea indică clasa de elevi ca un loc instituţional, destinat învăţăturii, dar o depăşeşte prin menţionarea în plus a grupului de şcolari, dînd astfel o viziune mai completă a clasei de elevi. Totuşi, şi în această definiţie se pune accentul pe intuiţia statică a clasei de elevi, fără a se reflecta în ea funcţiile instructiv-educative ale clasei şi forţa ei de înrîurire asupra dezvoltării elevilor. Hotărît lucru că şi prin această definiţie se rămîne în domeniul empiricului.

12% din profesorii chestionaţi au dat un răspuns care merită a fi subliniat : clasa de elevi reprezintă o comunitate de viaţă formată din şcolarii care se găsesc pe aceeaşi treaptă de învăţătură ; în această comunitate

se dezvoltă un şir de fenomene psihice, ca de exemplu : stabilirea de relaţii de tovărăşie şi prietenie, fenomene de ierarhizare după capacităţi şi merite, fenomene de sugestie şi de imitaţie etc.

Reţinînd toate acestea, am văzut în ele un fapt demn de semnalat : acela că profesorii respectivi operau în definiţia lor cu cunoştinţe precise din domeniul psihologiei şi sociologiei clasei de elevi, care au cunoscut o interesantă dezvoltare în epoca dintre cele două războaie mondiale, prin cercetători ca Hugo Schröder, H. Kuckenberg şi alţii. Ne folosim de acest prilej pentru a sublinia că astfel de lucrări au adus interesante şi utile contribuţii la cunoaşterea clasei de elevi, prin studii despre : spiritul clasei de elevi, spiritul de solidaritate în clasa de elevi şi evoluţia lui, codexul de norme pe care şi-l formulează unele clase de elevi, limbajul clasei de elevi, cognome sau porecle, relaţiile dintre şcolari şi grupele ce se formează în clasele de elevi etc.[1]

Cunoscînd astfel de date despre concepţia profesorilor citaţi asupra clasei de elevi, remarcăm meritul lor de a face încercarea să treacă de la o imagine empirică a clasei de elevi la una bazată pe cercetarea ştiinţifică ; totuşi, şi această definiţie apare ca insuficientă, întrucît ea descrie clasa de elevi sub aspectul psihologic şi sociologic, dar scapă din vedere latura pedagogică.

6% din profesorii interogaţi au încercat să dea o definiţie mai deosebită şi anume : „o clasă de elevi este o comunitate de muncă instructiv-educativă" *. Firește că o astfel de definiţie care se asociază cu teoria şcolii — comunitate de muncă e net superioară celor anterioare, scoţînd în evidenţă adevărul fecund şi normativ că o clasă de elevi e chemată să fie un centru de muncă, un focar de activitate instructiv-educativă şi că deci ea nu trebuie să rămînă la condiţia indicată de definiţiile anterior prezentate (spaţiu specific de învăţătură, spaţiu specific plus colectiv de elevi sau comunitate de viaţă). Totuşi, nici această definiţie nu exprimă întru totul specificul clasei de elevi şi nici nu indică particularităţile caracteristice ale învăţămîntului de azi.

Întrucît nici una din definiţiile prezentate mai sus nu a putut răspunde în întregime întrebării : ce este clasa de elevi ?, rămîne deschisă problema : care poate fi concepţia mai largă şi mai profundă despre clasa de elevi ?

II. Să încercăm a o rezolva pornind de la un apriori al epocii noastre.

Pentru epoca în care trăim, cultura în integralitatea ei, mai ales ştiinţa şi tehnica, părţi principale din ea, se bucură de o preţuire universală.

Şcoala este azi considerată locul instituţional principal pentru introducerea elevilor, ba chiar şi a adulţilor, în cultură ; în fine, profesorii nu mai sînt consideraţi ca factori de alfabetizare şi ca oameni care dau cunoştinţe, ci ca oameni de cultură, care formează la rîndul lor pe tineri ca oameni de cultură.

Înarmaţi cu axiomele citate mai sus, la întrebarea pusă despre o concepţie mai largă şi mai profundă despre clasa de elevi se poate răspunde astfel : pentru epoca noastră, clasa de elevi reprezintă locul insti-

[1] cf. Şt. Bârsănescu, *Clasa de elevi*, „Minerva", 2/1928.

* Restul de 7% din profesori reprezintă pe aceia care au dat răspunsuri confuze sau în afară de subiect.

tuţional de introducerea elevilor în cultură, în raport cu poziţia clasei în treptele de cultură ale şcolii.

Să aprofundăm această definiţie.

Mai întîi definiţia : „loc de introducere a unui grup de elevi în cultură" fixează ferm o notă specifică : ea reprezintă un loc, cu o funcţie precisă, introducerea în cultură. Apoi, întrucît cultura este realizarea cea mai de seamă a omului („universul făurit de om"), clasa de elevi beneficiază ipso facto de acest prestigiu, trebuind să fie considerată ca atare. De aici decurg anumite obligaţii morale : un respect deosebit faţă de clasa de elevi şi de muncă lor, atît ca spaţiu specific — ca loc instituţional — cît şi ca activitate a elevilor cu o înaltă finalitate, de unde regula : descoperirea capului, linişte, curăţenie etc. Apoi, concepţia că o clasă de elevi este un loc special, în care se desfăşoară procesul de introducere a unui grup omogen de elevi în cultură, înseamnă un proces complex. Să-l indicăm în părţile lui componente :

Luînd cultura în sens obiectiv, ca totalitatea creaţiilor materiale şi ideale făurite de om pentru cunoaştere şi fericirea lui, clasa devine locul instituţional de transfer de cultură prin profesori de la generaţia adultă la cea tînără. Nicăieri, acest proces nu se poate desfăşura mai sistematic, mai din plin şi mai rodnic decît în clasa de elevi, aceasta fiind considerată pe drept cuvînt ca „mediul social cel mai propriu pentru cultura elevilor". O dată cu aceasta, procesul de predare a culturii se însoţeşte cu unele acte de mare importanţă, ca informarea elevilor despre „bunurile şi produsele culturii" şi inclusiv despre ceea ce sînt cultura şi civilizaţia, apoi despre conceptele de valori materiale şi spirituale.

Luînd apoi termenul de cultură în sens subiectiv, ca proces de cultivare, de formare a persoanei umane, clasa devine locul instituţional în care se desfăşoară prin persoana educatorilor procesul educaţiei ca proces de dezvoltare a capacităţilor mintale, a sentimentelor superioare, a voinţei şi caracterului. Nici un alt loc nu este mai propriu decît clasa pentru un atare proces.

Luînd în considerare aceste constatări privitoare la activitatea din clasa de elevi, conchidem în mod logic că o clasă de elevi reprezintă locul instituţional de transfer sistematic al culturii de la adulţi la tineri, pe plan obiectiv şi subiectiv. De aici corolarul : numai acele cadre didactice se comportă ca factori de instrucţie şi educaţie care fac din clasa sau din clasele lor centre de dăruire a culturii şi de cultivare a şcolarilor, iar, în acest scop, cadrele didactice trebuie temeinic pregătite.

De remarcat apoi şi faptul că cultura este ca o clădire cu mai multe etaje, trepte, nivele sau scări şi că aceste etaje sau trepte sînt reprezentate pe plan de învăţămînt prin clasele de elevi. De aici decurge o nouă concluzie : că o clasă de elevi reprezintă un anumit etaj din ansamblul şcolii şi un anumit nivel. Acest fapt de evidenţă impune completarea concepţiei despre clasă cu o nouă idee : că ea este în adevăr un loc instituţional de introducere a unui grup şcolar în cultură, dar la un anumit nivel sau etaj : nici mai sus, dar mai ales nici mai jos, ci la nivelul planului şi programei de studiu ale şcolii respective.

În ţările socialiste, se cere ca elevilor să li se predea cultura *socialistă*, ţinînd seama de învăţătura leninistă care precizează că numai prin cunoaşterea culturii create de întreaga dezvoltare a omenirii, numai prin prelu-

crarea ei se poate construi o cultură proletară, că poți deveni comunist numai atunci cînd îți îmbogățești memoria cu cunoașterea întregului tezaur pe care l-a elaborat omenirea.

Expresia de cultură socialistă implică ideea orientării culturii în direcția construirii socialismului și deci educării omului ca personalitate socialistă, Este limpede că de aici decurge o notă specifică pentru definirea clasei de elevi : ea rămîne un loc instituțional pentru introducerea elevilor în cultură, dar cu condiția ca aceasta să fie orientată din punct de vedere socialist.

În al doilea rînd, este de remarcat că în centrul culturii socialiste stă azi știința, și legată de ea tehnica, cu deosebire tehnica profesională, în vederea pregătirii tinerilor pentru producție și cu deosebire pentru producția de ordin economic. De aici concluzia logică : clasa de elevi urmează ca în procesul de introducere a elevilor în cultură să pună un accent deosebit pe introducerea lor în știință și tehnică.

În fine, întrucît opera de construire a socialismului reclamă oameni capabili de devotament față de societate, în stare să-și înfrîngă pornirile egoiste, cultura socialistă include un nou principiu : al umanismului socialist.

Limitîndu-ne la datele de mai sus despre clasa de elevi și reflectînd asupra lor, putem conchide următoarele : față de concepțiile anterioare despre clasa de elevi (loc special de învățătură sau loc + grup școlar de învățătură ; comunitate de viață și comunitate de muncă instructiv-educativă), timpul și noile nevoi ale societății moderne cer o concepție nouă, elaborată de pe poziția teoriei culturii și a culturii socialiste, în formularea : **clasa de elevi e un loc** instituțional, în care se desfășoară introducerea unui grup școlar în cultură de pe o anumită treaptă sau nivel.

Spre deosebire de celelalte teorii, aceasta este mult mai largă și mai profundă, întrucît conturează sfera și conținutul ei, procesele componente ale activității ei, raportul ei cu școala și în fine cu cultura socialistă. În aceste condiții, ea explică mai adînc ce este clasa de elevi și dă o vedere mai largă despre natura și elementele clasei ca mediu de educație și cultură. În plus, ea înalță rolul de profesor, asigurîndu-i un prestigiu deosebit, ca factor de cultură.

Dar o nouă și importantă problemă se pune : a condițiilor și mijloacelor pentru ridicarea clasei de elevi la poziția de loc instituțional pentru introducerea elevilor în cultură.

III. Trecerea de la clasa de elevi — concepută curent — la clasa de elevi ca un loc instituțional pentru introducerea grupurilor de elevi în cultură, pe cît este de ușor de exprimat în teorie, pe atît este de greu de realizat în practică și dacă unii au să încerce să-i reziste, faptul este explicabil : această trecere pretinde adaptări și schimbări, adică noi condiții și mijloace de lucru. Care pot fi ele ?

Mai întîi, o primă condiție pentru asigurarea unei clase de elevi ca loc instituțional pentru introducerea școlarilor în cultură o constituie realizarea unor clase de elevi ca loc instituțional specific : o sală de clasă cu bibliotecă, cărți, tablouri, care să favorizeze formarea unei atmosfere culturale corespunzătoare gradului sau nivelului clasei. Totodată, clasa este un ansamblu de elevi organizați potrivit cu nivelul intelectual și cu apti-

tudinile lor. A avea și a conduce o clasă însemnează a organiza o clasă. Clasa însemnează organizație.

A doua condiție pentru a face din clasă un loc instituțional de introducere a școlarilor în cultură o formează profesorii, ca oameni de cultură. Cu cît cadrele didactice respective se vor găsi pe o treaptă mai înaltă de cultură și se vor considera ca atare, cu atît mai mult există perspectiva ca ei să-și poată introduce elevii în cultură.

Dar, în acest scop, școlii îi trebuie nu profesori care cunosc și predau diverse obiecte de studii, lămurind în mod abstract elevilor noțiuni, legi și teorii, ci profesori care fac cultură, adică îi ridică pe școlari la o conștiință a culturii, la un sentiment de iubire a culturii și luptă pentru asigurarea și dezvoltarea lui, le cultivă persoana lor în integralitatea ei în același timp. De aici decurge nevoia unei mai largi și mai profunde opere de pregătire teoretico-practică a viitoarelor cadre didactice într-un spirit nou de prețuire și servire a culturii.

În această ordine de idei mai trebuie semnalat un fapt : în cadrul clasei, profesorul poate fi un factor activ, dinamic, propriu să asigure o dinamică a clasei, dar uneori el poate tinde spre o birocratizare a activității lui, repetînd aceleași lecții, urmînd aceleași planuri, folosind aceleași exemple, iar pentru asigurarea liniștei practicînd metoda constrîngerii. Or, cu cît el face apel la constrîngere, iar munca lui tinde spre forme fixe, cu atît crește tendința lui spre birocratizare. De aceea, ca antidot se impune profesorului datoria de a nu rămîne la forma pur didactică, ci de a trece la forma misionară, întrucît aceasta favorizează dezvoltarea de stări emoționale la elevi.

A treia condiție importantă pentru realizarea unei clase de tip nou, ca loc instituțional pentru introducerea școlarilor în cultură, o constituie adeziunea școlarilor înșiși la scopul propus. În această ordine de idei, mai multe lucrări de ordin pedagogic devin necesare, și anume : mai întîi o acțiune de dezvăluire a culturii și a bunurilor ei, sub aportul valorii ei, în fața elevilor, pregătindu-le astfel un interes cît mai viu și mai puternic pentru cultură ; profesori, oameni de cultură care să stea în fața elevilor lor ca modele vii și convingătoare despre valoarea culturii și despre rolul ei în dezvoltarea ființei umane. O altă cale de pregătire a elevilor pentru a merge pe drumul culturii, care se recomandă azi, o constituie dialogul, ca metodă principală de învățămînt, atribuindu-i-se proprietăți multiple, ca de exemplu : aceea de metodă care trezește și stimulează gîndirea, apoi aceea de metodă rodnică pentru schimbul de idei între elev și profesor, ca și între elevi, precum și aceea de metodă care pregătește pe elevi pentru punerea de probleme și găsirea de răspunsuri, discuții, analize și conversație etc.

În această ordine de idei s-a pus și problema care dintre metodele de lucru din clasa de elevi dă rezultate mai bune : metoda competitivă sau cea cooperativă ? Pe temeiul cercetărilor întreprinse, s-a constatat că metoda cooperativă este în principiu mai productivă decît metoda competitivă [2].

Mărginindu-ne la aceste date, sperăm că aici s-au putut aduce cîteva informații utile cu privire la condițiile pentru realizarea clasei de elevi, ca o clasă de pregătire a elevilor pentru cultură.

[2] Krikemans. *Pédagogie générale*, Bruxelles, 1967, p. 242.

★

Ca încheiere la cercetarea problemei *Către o concepţie mai largă şi mai profundă a clasei de elevi*, din mulţimea de consideraţii care s-ar putea face, socotim necesar să consemnăm două, pentru proprietatea lor de idei sugestive.

Prima consideraţie de acest gen este următoarea : ca urmare a marii dezvoltări a culturii, cît şi a necesităţii unui proces instructiv-educativ cît mai înalt, a sosit vremea de a se cerceta perfecţionarea organizaţiilor şcolăreşti, începînd cu clasa de elevi, grupele de şcolari, continuînd cu şcoala şi formaţiunile de tineret etc., pentru ca acestea să funcţioneze în lumina unor teorii pedagogice şi filozofice bine întemeiate ; apare deci necesitatea unei pedagogii a grupelor de şcolari.

A doua : legată de prima, apare cererea pentru constituirea unei pedagogii instituţionale care, pe de o parte, să dezvăluie greşelile pedagogiei birocratice, iar pe de altă parte, să traseze concepţiile pedagogice noi despre instituţiile de învăţămînt şi educaţie, în vederea sporirii eficienţei lor.

К БОЛЕЕ ШИРОКОМУ И БОЛЕЕ ГЛУБОКОМУ ПОНЯТИЮ О КЛАССЕ УЧАЩИХСЯ

(резюме)

Этот очерк содержит три части. В первой части критически рассматриваются определения о классе учашихся на основе проведенных анкет с учителями : а) класс учащихся — специфическая площадь для обучения ; б) специфическая площадь + однородная группа учащихся ; в) класс учащихся — объединенная община и г) община учебно-воспитательново труда.

Во второй части очерка, исходя из главных вопросов эпохи (как, например, исключительная оценка культуры) представлено новое понятие о классе учащихся : учреждение, в котором группа учащихся вводится в культуру по ступеням или по школьным уровням.

Очерк заканчивается третьей частью, где рассматриваются условия и средства с помощью которых может осуществиться класс учащийся как фактор культуры и учащийся как элементы жаждущие культуры.

VERS UNE CONCEPTION PLUS LARGE ET PLUS PROFONDE SUR LA CLASSE D'ÉLÈVES

(Résumé)

Dans cette étude on entreprend un travail triple. Dans le première partie on analyse critiquement les définitions données à la classe d'élèves fondées sur une investigation parmi les enseignants; a) la classe d'élèves — espace spécifique pour l'enseignement, b) l'espace spécifique + le groupe homogène d'écoliers ; c) la classe d'élèves — une communauté de vie et d) la classe d'élèves — communauté de travail instructif-éducatif.

Dans la deuxième partie de l'étude, ayant comme point de départ une série d'apriorités de l'époque (telle que l'appréciation exceptionnelle de la culture), on présente une conception nouvelle sur la classe d'élèves : lieu institutionnel, dans lequel un groupe d'élèves est introduit dans la culture par degrés ou niveaux scolaires.

L'étude s'achève avec la troisième partie, dans laquelle sont examinés les conditions et les moyens par lesquels on peut réaliser la classe d'élèves comme lieu institutionnel d'introduction d'un groupe scolaire dans la culture : la classe comme espace institutionnelle, le professeur comme facteur de culture et les élèves comme éléments enthousiasmés pour la culture.

TO A LARGER AND DEEPER CONCEPTION ON THE CLASS OF PUPILS

(Abstract)

The present study enterprises a triple work. In the first part the definitions of the class are given on the basis of an inquiry of teaching staff : a) the class of pupil — a certain place of teaching ; b) specific place + homogenius group of pupils ; c) the class of pupils — a life community and d) the class of pupils as a teaching- educational work community.

In the second part of the study, starting from certain apriori notions (as the exceptiona. appreciation of culture) a new conception of class is shown : an instutional place where the pupils are introduced into the culture on certain steps or school levels.

The final part examines the conditions and the means of achieving the class of pupils as an institutional place for introducing a school group into the culture : the class as an institutional place, the teacher as a factor of culture and the pupils as enthusiastic elements for culture.

Noţiunea de metodă de învăţămînt în condiţiile MODERNIZĂRII ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

PELAGHIA POPESCU,
şef de sector Institutul de ştiinţe pedagogice — Filiala Iaşi
TIBERIU POPESCU, lector universitar

Precizarea noţiunii de metodă de învăţămînt — departe de a avea caracterul steril al unei dezbateri scolastice asupra unor date binecunoscute şi îndelung folosite în domeniul pedagogiei — prezintă utilitate din mai multe motive.

În primul rînd, această precizare urmăreşte stabilitatea şi uniformitatea caracteristică şi obligatorie în folosirea noţiunilor din arsenalul oricărei ştiinţe. A reduce la minimum — sau pînă la zero — labilitatea de sens a termenilor — labilitate mai frecventă în ştiinţele sociale decît în ştiinţele exacte — înseamnă a satisface exigenţa exactităţii, proprie ştiinţei în general. În pedagogie, ca şi în oricare altă ştiinţă, este necesar consensul asupra semnificaţiei şi expresiei termenilor care circulă în aria sa, pentru a se evita confuziile, neînţelegerile şi repetata punere în discuţie a acestora.

În al doilea rînd, determinarea conceptului de metodă de învăţămînt este impusă de necesitatea adaptării la stadiul actual al dezvoltării istorice. Este ştiut că metodele de învăţămînt se schimbă şi se dezvoltă istoriceşte. „Explozia de cunoştinţe", caracteristică epocii noastre, duce la o nouă finalitate a muncii educative şi la o nouă organizare a conţinutului şi formelor acestei munci, precum şi la îmbogăţirea conţinutului şi sferei metodelor de învăţămînt. În practica şcolară, apar metode noi, iar cele vechi se nuanţează prin diversificarea aplicabilităţii lor. Această îmbogăţire trebuie să se oglindească şi să fie cuprinsă într-o definiţie ajustată noilor realităţi.

În al treilea rînd, precizarea noţiunii respective este cerută de cercetările efectuate în scopul modernizării metodelor de învăţămînt : înaintea oricărei abordări experimentale, a oricărei investigaţii noi a metodelor de învăţămînt, este necesară fixarea cadrului noţional, a jaloanelor conceptuale de orientare şi reorientare în domeniul studiat.

În al patrulea rînd, această încercare de prezentare a noţiunii de metodă de învăţămînt urmăreşte să aducă o contribuţie — prealabilă şi limitată — la lucrările de mari proporţii aflate în perspectiva Institutului de ştiinţe pedagogice : *Dicţionarul de pedagogie* şi *Tratatul de pedagogie.* *

* Contribuţia de faţă se înscrie în şirul unor lucrări cu preocupări similare — explicite sau implicite — de dezbatere şi de clarificare noţională asupra metodelor de învăţămînt, în condiţiile modernizării învăţămîntului: A. Dancsuly, *Modernizarea formelor de transmitere — asimilare a cunoştinţelor,* „Revista de pedagogie" nr. 3/1968 ; Rea-Silvia Bărbuleanu, *Comparaţia în predarea istoriei antice,* Ibid.; Pelaghia Popescu, T. Popescu, *Perfecţionarea şi modernizarea metodelor de învăţămînt,* Ibid.; M. Drăguleţ, *Contribuţie critică la definirea noţiunii „Metodă de învăţămînt",* Ibid. nr. 5/1968; Şt. Bîrsănescu ş.a., *Perspectivele de dezvoltare a pedagogiei în lumina modernizării învăţămîntului,* Ibid. nr. 9/1968; N. Apostolescu, *Bazele metodologice ale legării instrucţiei cu educaţia în procesul de învăţămînt,* Ibid. nr. 1/1969; L. Lădariu, I. Nicola, *Tendinţe actuale în modernizarea metodelor de învăţămînt,* Ibid. nr. 6/1969.

Delimitarea noțiunii de metodă de învățămînt provoacă „reacția în lanț" a determinării și redeterminării altor noțiuni cu care se află în ordonare sau opoziție în cadrul sistemului de noțiuni unde este situată.

Conceptul de metodă de învățămînt posedă în conținutul său notele celui de metodă, căruia îi este subordonat. Aceasta înseamnă, după părerea noastră, că metoda de învățămînt, întrucît este metodă, are următoarele însușiri :

1. Aceea de a fi *organizarea* unui anumit fel de activități.

2. *Normativitatea* — în sensul că metoda conține o „rețetă", prescrie executarea anumitor acte sau operații concrete sau abstracte, stabilește anumite reguli pentru îndeplinirea optimală, „economică" a activității. În această privință, ne referim la cuvintele lui Descartes : „Eu înțeleg prin metodă acele reguli certe și ușoare prin care oricine le va urma fără a se abate de la ele și nu va lua vreodată nimic fals drept adevărat și fără a risipi de prisos sforțările spiritului, ci sporind necontenit în mod treptat știința, va ajunge la cunoașterea adevărată a tuturor lucrurilor pentru care va fi capabil..." (din *Reguli pentru îndrumarea spiritului,* în *Descartes,* Colecția „Texte filozofice", Editura de stat pentru literatură științifică, 1952, p. 39).

3. *Finalitatea* (organizarea desfășurării unei activități în vederea unui scop general — de a se asigura eficiența activității — și a unui scop specific, care ține de natura, de felul acelei activități).

4. *Caracterul conștient* al metodei, corolar al celorlalte caractere — organizatoric, normativ și de finalitate.

Credem că nu poate fi adoptat punctul de vedere care susține că „noțiunea de metodă se referă exclusiv la domeniul gîndirii" și că extinderea ei la sensul mai larg de modalitate de acțiune practică ar constitui o „extrapolare terminologică de la activitatea rațională a omului la activitatea lui materială". (Cf. *Dialectica materialistă — metodologia generală a științelor particulare,* sub red. C. I. Gulian ș.a., Editura Academiei, Buc., 1963, p. 10).

Nu poate fi acceptată această restrîngere a noțiunii din următoarele motive :

— pentru că este inadmisibilă separarea activității raționale (sau a gîndirii) de activitatea materială (sau practică) a omului ;

— pentru că activitatea gîndirii este, ca și activitatea practică, în primul rînd o activitate umană, ceea ce comportă o organizare conștientă, în vederea unui scop, altfel spus — o desfășurare metodică ;

— pentru că, admițînd limitarea noțiunii de metodă în exclusivitate la domeniul gîndirii, ar trebui să admitem totodată că nu există metode de învățămînt, ceea ce înseamnă că ar trebui să refuzăm activității educative din învățămînt posibilitatea de a se îndeplini metodic.

De aceea, considerăm adecvată definiția metodei ca „mod de cercetare, de cunoaștere și de *transformare* (sublinierea noastră) a realității obiective". (v *Mic dicționar filozofic,* Editura politică, Buc., 1969, p. 243). Metodele de învățămînt sînt deci moduri de acțiune transformatoare exercitată asupra celui educat în procesul de învățămînt.

Metodele diferă după natura activității în care sînt folosite. Enumerăm cîteva, fără a realiza o diviziune completă, care să epuizeze sfera noțiunii :

metode ale activității de cunoaștere, constînd din metodele logicii dialectice și ale logicii formale și din metodele de cercetare științifică, în care se includ metodele de investigație și cele de prelucrare și interpretare ; metode ale activității de organizare și conducere socială, cum sînt metodele acțiunii politice, administrative, economice etc. ; metode educative ș.a.m.d.

Metodele de educație sînt modalități de organizare conștientă și cu caracter normativ a activității educative, îndreptate spre scopurile educative (asupra cărora nu este locul să ne oprim).

În sfera noțiunii de metode de educație se disting metodele care se folosesc în procesul de învățămînt — în clasă, în afară de clasă și școală — și cele folosite în educația desfășurată în afara procesului de învățămînt. În acestea din urmă sînt cuprinse metodele de educare a copiilor dinaintea intrării lor în procesul de învățămînt și metodele educației post școlare, ultimele făcînd parte din metodele pedagogiei sociale.

Cu aceste delimitări și ținînd seama de genul proxim și de diferența specifică, putem defini *metodele de învățămînt* ca fiind *metodele de educație folosite în procesul de învățămînt.*

Considerăm că această definiție prezintă avantajul simplității și al unui grad mai mare de rigurozitate logică. Ea înlătură unele elemente superflue sau limitative care încarcă în mod inutil conținutul noțiunii sau micșorează sfera ei.

Astfel, a defini metoda de învățămînt printr-un raport între profesor și elevi înseamnă a introduce o notă subînțeleasă, implicită, în termenul de proces de învățămînt ; pe de altă parte, înseamnă a exclude din sfera noțiunii metodele autoinstruirii, care poate fi stimulată prin procesul de învățămînt, metodele proprii activității independente a elevilor în cadrul procesului de învățămînt, metodele noi pe care le impune instruirea programată cu manuale programate și cu mașini.

De asemenea, definirea metodei de învățămînt ca mod de transmitere sau de transmitere și însușire a unor cunoștințe, priceperi și deprinderi și ca un mod de dezvoltare a aptitudinilor elevilor și de formare a concepției lor despre lume prezintă riscul unui exces analitic, care nu acoperă sau depășește noțiunea însăși. În acest caz, elementele definitorii enumerate nu sînt proprii noțiunii definite, ci noțiunii de proces de învățămînt, a cărei precizare este prealabilă și necesară determinării noțiunii de metodă de învățămînt. Totodată, a defini metoda de învățămînt ca un „mod de formare a concepției elevilor despre lume" înseamnă a face greșeala — nu rar întîlnită — de a identifica metodele de învățămînt cu metodele educației intelectuale.

Definiția succintă a metodelor de învățămînt ca „metode de educație folosite în procesul de învățămînt" comportă unele precizări și dezvoltări.

1. *Procesul de învățămînt* este activitatea educativă, complexă, organizată și desfășurată în unități școlare, sub conducerea și îndrumarea cadrelor didactice. În acest caz, definiția poate fi explicitată prin următoarea dezvoltare : *metodele de învățămînt sînt modalități de organizare conștientă și cu caracter normativ a activității educative complexe, care se desfășoară în unități școlare, sub conducerea și îndrumarea cadrelor didactice, pentru realizarea scopurilor educative.*

Precizăm că prin caracterizarea procesului de învățămînt ca *activitate educativă complexă* înțelegem capacitatea acestuia de a realiza educația comunistă în întreaga sa multilateralitate și nu doar o educație exclusiv sau predominant intelectuală.

2. Procesul de învățămînt are caracter informativ și formativ : el urmărește nu numai înzestrarea elevului cu cunoștințe, ci și *formarea* la acesta a anumitor capacități și deprinderi de muncă intelectuală, de conduită morală, de activitate fizică etc., dezvoltarea aptitudinilor fiecărui elev, a capacităților lui fizice și psihice, pentru optima sa integrare în societatea noastră socialistă de mîine.

Metodele de învățămînt contribuie la realizarea caracterului informativ și formativ al învățămîntului ; ele nu sînt prin ele însești informative și formative. Cum în epoca noastră se pune un accent deosebit pe aspectul formativ al învățămîntului — în primul rînd, datorită dezvoltării vertiginoase a științei și tehnicii, dar și datorită creșterii complexității vieții contemporane, în general — se înțelege că atît cercetarea pedagogică, cît și activitatea practică a educatorului trebuie să se îndrepte cu precădere spre acea perfecționare a metodelor de învățămînt care să contribuie la o maximă sporire a ponderei eficienței formative a învățămîntului.

3. Adeseori se folosește expresia de „instructiv-educativ" fie în prezentarea procesului de învățămînt ca activitate „instructiv-educativă", fie în legătură cu metodele „instructiv-educative", fie în alte cazuri. Utilizarea acestei expresii în legătură cu metodele de învățămînt ne obligă la luarea ei în considerație. Credem că asocierea instrucției cu educația constă dintr-o folosire superfluă a termenului de instrucție și e parțial pleonastică. Instrucția desemnează un aspect al educației : educația intelectuală. Deci, termenul de „educație" este suficient, căci el implică instrucția. De aici decurge că metodele de învățămînt, întrucît sînt metode de educație în procesul de învățămînt, includ și metodele instrucției care are loc în cadrul procesului de învățămînt (menționăm că instrucția poate avea loc și în afara acestui proces).

Modul de tratare a metodelor de învățămînt ca metode ale educației intelectuale — mod întîlnit în unele lucrări de pedagogie — este viciat de eroarea *pars pro toto*. Acest mod de tratare duce la distincții necorecte sau la considerarea necorespunzătoare a unor metode ca avînd aplicare exclusivă în anumite laturi ale educației comuniste, deși, în realitate, aplicabilitatea lor se extinde la mai multe laturi sau la educație în toată complexitatea ei.

Astfel, *demonstrația* este tratată ca metodă de învățămînt în sensul îngust de metodă de educație intelectuală, iar *exemplul* este tratat ca metodă a educației morale. În fapt, și demonstrația și exemplul sînt metode folosite în învățămînt și atît una cît și cealaltă pot fi folosite nu numai în educația intelectuală sau morală, ci și în una și în cealaltă, precum și în alte aspecte educative : în educația fizică, estetică sau profesională. Faptul că demonstrația sau conversația sînt tratate de unii autori atît ca metode de învățămînt (*recte* ca metode ale educației intelectuale), cît și ca metode de educație fizică (demonstrația) sau morală (convorbirile etice) dovedește că sfera noțiunii de metodă de învățămînt trebuie altfel considerată. Ea trebuie să fie supusă unei diviziuni care să pună în lumină dife-

ritele specii ale metodelor de învățămînt, dintre care enumerăm : expunerea (atît a profesorului, cît și a elevului), conversația, demonstrația, lucrările practice și de laborator, documentarea și luarea de însemnări, munca cu cartea, exercițiul, exemplul etc.

4. Activitatea educativă în învățămînt, ca și activitatea educativă în general, este complexă și unitară. O anumită acțiune pedagogică, chiar dacă urmărește un rezultat într-un anumit aspect al educației, nu rămîne fără implicații asupra altor aspecte educative. O povestire nu este numai metodă de educație intelectuală, ci ea are și repercusiuni educative morale și estetice. De aceea, credem că în planul unui viitor tratat de pedagogie metodele de învățămînt ar trebui cuprinse în teoria învățămîntului printr-o tratare generală a tuturor metodelor și printr-o tratare specială a fiecărei metode în parte, pentru ca, apoi, în teoria educației, să se prezinte nuanțele, aspectele sub care se folosesc metodele de învățămînt în diferitele laturi ale procesului *unitar* al educației comuniste. În felul acesta, nu se vor mai trata separat și îngust metodele de învățămînt ca metode ale educației intelectuale și apoi metodele educației morale etc., ci se vor trata metodele de învățămînt ca metode ale educației, în general, în cadrul procesului de învățămînt și ca metode din procesul de învățămînt folosite în diferitele aspecte ale educației : în educația intelectuală, morală, estetică, fizică, cetățenească, sexuală și în diferite alte aspecte care se mai pot impune în viitor în domeniul educației.

Unele metode de învățămînt pot avea o aplicabilitate predominantă dintr-un anumit domeniu educativ, la o anumită latură a educației, dar chiar și în acest caz nu se poate contesta apariția unor efecte educative secundare sau îndepărtate în alte laturi ale educației. Astfel, *lucrul cu cartea* ca metodă a studiului individual servește predominant educației intelectuale, dar poate avea și consecințe pentru orientarea profesională sau pentru educarea voinței și caracterului elevului. Se înțelege că un asemenea mod de a concepe metodele de învățămînt are repercusiuni atît în cercetarea lor pedagogică, cît și în activitatea educativă practică, deoarece amplifică numărul, „masa", variabilelor ce trebuie luate în considerare.

5. Determinarea noțiunii de metodă de învățămînt comportă și precizarea raportului dintre această noțiune și aceea de „formă de învățămînt". Deși frecvent utilizată în cărțile noastre de pedagogie din ultimul timp, totuși nu se întîlnește o definiție a noțiunii „formă de învățămînt", fapt care duce — de exemplu — la tratarea „excursiei" cînd ca metodă, cînd ca formă de învățămînt.

Credem că forma de învățămînt poate fi definită ca structura procesului de învățămînt într-o anumită unitate de timp și într-un anumit ansamblu de condiții. În sfera acestei noțiuni sînt cuprinse următoarele „forme" : lecția, excursia (în care se include și vizita), instruirea sau practica în producție, studiul individual, instruirea programată — și alte forme noi sau care pot apărea în dezvoltarea viitoare a învățămîntului.

În cadrul fiecărei forme de învățămînt pot fi folosite una sau mai multe metode de învățămînt, o anumită ori anumite metode într-un anumit moment, sau altă metodă ori altele în alt moment.

Sînt necesare următoarele precizări :

a) Studiul individual — ca formă de autoinstruire — se desfăşoară şi în afara procesului de învăţămînt, dar şi în cadrul lui. În condiţiile modernizării învăţămîntului, el capătă o pondere sporită, datorită virtuţilor sale formative, rolului său în dezvoltarea creativităţii gîndirii elevilor. În cadrul studiului individual îşi găsesc utilizarea unele metode ca lucrul cu cartea, observaţia sau metode de documentare ştiinţifică (studiul unui document, al unui articol ştiinţific, întocmirea şi studiul unei bibliografii etc.).

b) Instruirea programată este uneori prezentată ca metodă. Considerăm că este o formă de învăţămînt în cadrul căreia se pot folosi diferite metode. Ea nu este o variantă a studiului individual deoarece, chiar dacă are similitudini cu acesta, are totuşi caracteristici care o deosebesc. În instruirea programată, studiul individual devine un studiu specific cu maşini de învăţare sau cu manuale programate.

c) Procesul de învăţămînt fiind o activitate educativă complexă, se înţelege că diferitele forme de învăţămînt, prin diferitele metode de învăţămînt utilizate în cadrul lor, vizează diferite laturi ale educaţiei comuniste, pînă la totalitatea acestora. Astfel, lecţia, excursia sau studiul individual, pe lîngă eficienţa lor în educaţia intelectuală a elevilor, au rezultate şi în educaţia estetică, morală sau cetăţenească a acestora. Instruirea programată, prin excelenţă o formă de educaţie intelectuală, deşi nu poate „programa" — de pildă — convingerile şi sentimentele morale sau estetice, totuşi poate pune unele probleme de educaţie morală, profesională sau cetăţenească — soluţionabile exterior instruirii programate şi în primul rînd prin rolul incontestabil al profesorului.

Marea varietate de clasificări ale metodelor de învăţămînt, pe care o putem constata în parcurgerea diferitelor lucrări de pedagogie, atestă diversitatea de concepţii, puncte de vedere şi criterii adoptate de autori.

Pe baza criteriului istoric se face uneori distincţia între metode *tradiţionale* şi *moderne*. Această împărţire — acceptabilă pentru „uzul curent" — trebuie să ţină seama de faptul că metodele vechi pot să se înnoiască pentru a răspunde cerinţelor unui învăţămînt modern şi că metodele moderne devin ele însele, cu timpul, „tradiţionale".

Alt criteriu este al activităţii, diversele clasificări distingînd metodele după predominanţa sau exclusivitatea activităţii profesorului sau elevului. „Metodele active" sînt socotite de mulţi autori apuseni ca fiind superioare celor „tradiţionale" sau „didactice", pentru că s-ar baza pe descoperirile recente ale psihologiei copilului, pentru că ar dezvolta întreaga personalitate a copilului şi pentru că ar fi singurele care ar consta din activitatea şi activizarea acestuia. În fapt, „metodele active" sînt, din punct de vedere practic, ansambluri de organizare materială şi pedagogică a procesului de învăţămînt, iar din punct de vedere teoretic — ansambluri doctrinale, adeseori etichetate cu numele creatorului lor. Denumirea de metode active este pleonastică, din moment ce orice metodă presupune o activitate. Cît priveşte capacitatea *activizantă* pentru elevi a unei metode, aceasta ţine mai mult de priceperea de folosire decît de esenţa ei. Expunerea efectuată de profesor sau munca elevului cu manualul sau la aparatele din laborator pot genera pasivitatea elevului, dar tot aşa de bine îl pot activiza.

Clasificarea metodelor de învățământ după scopul didactic — metode de transmitere, fixare și verificare — nu respectă regulile logice ale clasificării. De fapt, nu metodele se deosebesc după scopul didactic, ci folosirea lor. Aceeași metodă — de exemplu, conversația — poate fi folosită atît în transmitere, cît și în fixare sau în verificare. Aceasta nu înseamnă că orice metodă poate servi oricărui scop didactic și cu egală eficiență, dar că o metodă poate fi adaptată mai multor scopuri didactice.

Credem că diversele clasificări ale metodelor de învățământ nu prezintă utilitate teoretică sau practică sau prezintă numai o utilitate redusă. Importantă nu este gruparea metodelor pe baza unor criterii schimbătoare după unghiul de vedere, preocupările, preferința, schema sau cazuistica unui clasificator sau a altuia, ci importantă este *diviziunea* sferei noțiunii de metodă de învățământ în speciile ei componente și cunoașterea multilaterală a fiecăreia dintre ele. Această cunoaștere trebuie „să țină pasul" cu dezvoltarea istorică a metodelor de învățământ, care duce la perimarea altora, la înnoirea altora și la apariția unor noi metode — specii în sfera largă și extensibilă a metodelor de învățământ. De asemenea, pe această cale de tratare „monografică" a fiecărei metode de învățământ se poate contura mai precis esența sa și aria aplicabilității ei, înlăturîndu-se astfel unele confuzii între operații ale gîndirii și metodele de învățământ (de exemplu, comparația, sinteza), configurîndu-se specificitatea unei metode pentru anumite obiecte de învățământ (de exemplu : metoda fonetică analitico-sintetică) în raport cu alte metode de o aplicabilitate mai întinsă și precizîndu-se variantele sau procedeele diferite prin care se manifestă una și aceeași metodă de învățământ în situații particulare de aplicare a ei (de exemplu : demonstrația la tablă, cu tabloul de fetru sau demonstrația în orele de educație fizică etc.).

Studierea metodelor de învățământ în cadrul unei acțiuni de cercetare, prezentarea lor într-un dicționar sau tratat de pedagogie și utilizarea lor în activitatea pedagogică practică trebuie să ia în considerare fiecare metodă de învățământ în diversele sale aspecte și nuanțări, legate de rolul informativ și formativ al procesului de învățământ, de conținutul învățământului, de eficiența sa în diferitele componente ale educației comuniste, de scopul sau scopurile educative urmărite, de particularitățile psihofizice ale elevilor, de raportul profesor-elev și de numeroase alte variabile care condiționează într-o măsură mai mare sau mai mică utilizarea metodelor de învățământ.

УТОЧНЕНИЕ ПОНЯТИЯ МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

(резюме)

Модернизация образования определила появление отдельных новых методов обучения и обновление более старых. Это положение и необходимость использования в науке понятия с точным и постоянным значением требуют уточнения понятия метода обучения.

Авторы предлагают его определение как „метода воспитания, применяемого в учебном процессе". Это определение сопровождено отдельными уточнениями, касающимися сложного воспитательного характера учебного процесса, формативной роли учебных методов, изменяемости

их применения в зависимости от содержания образования, воспитательных целей, особенностей учащихся и отношений между учителями и учащимися.

LA NOTION DE MÉTHODE D'ENSEIGNEMENT PRÉCISÉE DANS LES CONDITIONS DE LA MODERNISATION DE L'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

La modernisation de l'enseignement a déterminé l'apparition de nouvelles méthodes d'enseignement et le renouvellement de méthodes plus anciennes. Cette situation et la nécessité d'utiliser dans la science des notions à sens précis et invariable imposent de préciser la notion de méthode d'enseignement. Les auteurs proposent de définir cette notion comme „méthodes d'éducation utilisées dans le processus d'enseignement". Cette définition est accompagnée de quelques déterminations exactes concernant le caractère éducatif complexe du processus d'enseignement, le rôle formatif des méthodes d'enseignement, les variations de leur application en fonction du contenu de l'enseignement, des buts éducatifs, des particularités des élèves et des rapports professeur — élèves.

THE DELIMITATION OF THE CONCEPT OF TEACHING METHOD UNDER THE CONDITION OF THE MODERNIZATION OF INSTRUCTION

(Abstract)

The educational modernization determined the issue of some new methods of education and the renewal of some older methods. This situation and the necessity of using notions with exact and constant meaning imposes the delimitation of the notion of method of instruction. The authors suggest the definition of it as „methods of education used in the process of teaching". The definition is accompanied by some specifications referring to the complex educational nature of the teaching process, to the formative role of the methods of teaching, their various applications depending on the content of education, to the educational purposes, to the pupils' peculiarities and to the ratio between teacher and pupils.

ROMULUS CRĂCIUNESCU
Filiala Iași a Academiei Republicii Socialiste România

STUDIUL CLASEI DE ELEVI CA GRUP SOCIAL

Interferența domeniilor pedagogiei și sociologiei determină o serie de direcții distincte de cercetare, pe care le putem grupa, dintr-un punct de vedere general, dihotomic : sociologia educației [1] și pedagogia sociologică. În cazul primului termen, aspectul preponderent este reprezentat de componenta sociologică, în timp ce termenul al doilea actul instructiv-educativ de transmitere a cunoștințelor și de formare a personalității constituie latura dominantă. Studiul fenomenelor de grup manifestate în procesul instructiv-educativ este o problemă de pedagogie sociologică.

În etapele anterioare ale dezvoltării pedagogiei, „realitatea socială" rămîne un termen cvasiexterior actu ui educativ *. Pedagogia tradițională întemeia structura învățămîntului pe transmiterea de cunoștințe, promovînd o modalitate instructiv-educativă centrată pe programă. Caracterul global al unui asemenea tip de învățămînt, organizat numai după cerințele transmiterii de informație, a determinat reacția curentului școlii active, care individualizează educația realizînd o centrare pe elev (pedocentrismul școlii active) [2]. Școala tradițională urmărea deci adaptarea copilului la societate, în timp ce școala activă, invers, reduce societatea la măsura copilului. [3] Pedagogia modernă introduce aspectul social în însăși structura actului educativ, adăugînd relației pedagogice o nouă dimensiune, aceea de relație socială. Transmiterea de cunoștințe și formarea personalității se realizează în cadrul unei centrări pe realitatea socială a grupului care se instruiește. [4] Noul în această viziune constă în faptul că preconizează abandonarea studierii unilaterale a raportului „profesor-elevi" și o înlocuiește cu o perspectivă mai largă și mai reală, a raportului profesor-clasă, elevi-elevi și elevi-profesor. [5]

Cercetarea clasei de elevi ca grup social (sau invers, a grupului social care se instruește în forma clasei de elevi) se desfășoară ca metodă în două forme relativ deosebite, după cum în termenii de definire predomină un aspect sau altul. Deosebim astfel concepția de cercetare care, pornind de la realitatea dată a clasei, studiază grupul social, de concepția care, pornind de la realitatea grupului social,

---

[1] În această accepție a termenului se înscriu unele lucrări ca : P. Jaccard, *Sociologie de l'éducation*, Payot, Paris, 1962 ; V. Popeangă, *Școala și colectivitatea socială*, „Revista de pedagogie", nr. 9/1967, p. 14—24.

* Desigur, în mod real, mediul social s-a manifestat întotdeauna în actul educativ. Teoria pedagogică n-a cuprins însă și nici nu putea să cuprindă înainte de dezvoltarea sociologiei aspectul social al relației pedagogice.

[2] *Pédagogie et psychologie des groupes*, Ed. l'Epi, Paris, 1966, p. 56.

[3] *Op. cit.*, p. 56.

[4] *Op. cit.*, p. 58.

[5] T. Bogdan, Ana Tucicov-Bogdan și N. Radu, *Educația școlară în perspectiva sociologiei și psihologiei sociale*, în vol. *Studii de sociologie și psihologie socială*, Editura politică, București, 1968, p. 241.

organizează clasa de elevi ca formă de instruire, adică clasa-grup de grupul-clasă. În primul caz, experimentatorul nu modifică structura clasei de elevi, pentru că aceasta nu este determinată în esență de organizarea spontană a unui grup social în scopul instruirii, ci de sistemul de ansamblu al învățămîntului care funcționează după model tradițional. Caracteristica acestui învățămînt este relația pedagogică „magistrală" și nu aceea întemeiată pe realitatea grupală, așa cum este prezentată aceasta de teoria grupurilor mici.

Din caracterul magistral al învățămîntului decurg o serie de trăsături ale clasei de elevi : numărul subiecților oscilează în jurul mediei optime de transmitere a informației de la unul către mai mulți ; o relație instructiv-educativă dominantă, profesor-elev ; o sarcină al cărei centru de greutate este suportat de profesor ; un lider impus ; o organizare spațială a elevilor în bănci unul în spatele celuilalt etc. Determinantele clasei ca unitate socială sînt prin urmare exterioare grupului, adică „formale". Clasa de elevi este „o formă de instruire" impusă de o anumită teorie și practică pedagogică. Cercetările din această categorie[6] au drept scop investigarea aspectelor sociale care iau nastere într-un grup de copii instruiți în comun : relații preferențiale, subgrupe, lideri, izolați, opinii colective, atitudini față de obiectele de învățămînt sau valori etc., adică întreaga realitate non-formală a clasei-grup. Eficiența practică a acestor studii, sau înarmarea profesorilor cu acest punct de vedere, constă în preconizarea unui șir de măsuri organizatorice menite să reducă decalajul dintre aspectul formal-impus față de cel spontan non-formal. Această reducere rezidă în rațiunea că atît transmiterea de informații, cît și creativitatea sînt în strînsă dependență de organizarea afectivă a grupului. „Practicienii dinamicii grupului arată că ceea ce blochează progresul unui grup către soluția unei probleme este mai puțin o chestiune intelectuală sau operatorie, cît mai ales un complex afectiv care oprește grupul : o tensiune latentă între doi membri, opoziția unui lider care vrea să se impună".[7] Cu alte cuvinte, studiul sociologic al clasei de elevi dezvăluie o organizare naturală, o a doua structură determinată de realități mai profunde, care nu se potrivește întotdeauna (sau uneori poate fi chiar în contradicție) cu forma de organizare impusă în cadrul învățămîntului tradițional. „Testele sociometrice — spune Moreno — arată într-o manieră dramatică și precisă că sub o structură superficială, tangibilă, vizibilă, lizibilă, toate grupurile ascund o structură profundă, intangibilă, invizibilă dar cu atît mai vie, mai adevărată și mai dinamică decît prima[8]. Evaluînd poziția elevului în sistemul relațiilor interpersonale, cercetările din această categorie relevă noi aspecte în cunoașterea personalității. Indicii sociometrici prin care se apreciază statutul, expansi-

---

[6] Șt. Bârsănescu, *Clasa de elevi*, în revista „Minerva", Iași, nr. 1/1928, p. 116—130; T. Herseni, *Consecințele pedagogice ale sociologiei copilului*, în revista „Sociologie românească", anul I, nr. 3/1936, p. 20—22 ; G. Dan-Spînoiu, *Opinia elevilor adolescenți în problema necesității și eficacității sancțiunilor școlare*, „Revista de psihologie" nr. 1/1964, p. 59—70 ; Șt. Zisulescu, *Opinia colectivă la preadolescenți*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1968, p. 58—65; Ioan Nicola, *Rolul relațiilor interpersonale în alegerea profesiunilor*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1968, p. 73—80 ; Ana Tucicov-Bogdan și M. Zlate, *Structura grupului în relațiile interpersonale la începutul formării colectivului liceal*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1967, p. 13—29 ; Ana Tucicov-Bogdan, P. Constantinescu și M. Zlate, *Relațiile interpersonale în grupele de elevi în primul an de liceu*, „Revista de psihologie" nr. 3/1968, p. 313—325 ; N. S. Dunăreanu, *Rolul relațiilor interpersonale spontane în formarea elevilor adolescenți*, în vol. *Cercetări sociologice contemporane*, conducător științific Miron Constantinescu, Editura științifică, București, 1966, p. 127—192.

[7] *Pédagogie et psychologie des groupes*, Ed. de l'Epi, Paris, 1966, p. 63.

[8] Mary L. Northway și Lindsay Weld, *Sociométrie scolaire*, Ed. Universitaires, Paris, 1964, moto.

vitatea afectivă sau izolarea constituie o măsură a integrării elevului în colectivul clasei. Se apreciază de asemenea locul elevului în cadrul relațiilor interpersonale după trăsăturile de personalitate, rezultatele la învățătură sau cerințele colectivului clasei față de aceste atribute.[9]

În al doilea caz, cercetările experimentale ale grupului-clasă merg invers, de la parametrii organizării grupului către constituirea formei de instruire, adică de la imaginea socială către cea pedagogică. O asemenea atitudine principal nouă presupune renunțarea la sistemul tradițional al organizării clasei de elevi. Faptul a fost posibil prin dezvoltarea unor metode noi de formare individuală și în grup, decurgînd din teoria dinamicii grupului (Lewin), metodologia „Training-Group"-ului (Bradford,, Benneth, Lippit, Pagès, Ardoino etc.), precum și din practica și teoria non-directivismului terapeutic și pedagogic fundată de Carl Rogers.[10] În aceste experimente se schimbă radical structura obișnuită a clasei : numărul de elevi (15—16) este determinat de valoarea sociometrică optimă ; sarcina instruirii este transferată preponderent asupra grupului de elevi ; relația pedagogică magistrală dispare, profesorul devenind un membru al grupului ; liderul este cel ales de grup ; organizarea spațială a elevilor în clasă este condiționată de necesitatea comunicării în grup, încît ei se așază față în față în jurul unei mese circulare. Raportată la sensul tradițional al termenului de clasă, această organizare este mai mult un grup-clasă decît o clasă-grup.

★

Principalele probleme care se pun în cadrul celor două concepții sînt prezentate în raport cu unele date din învățămîntul profesional și tehnic. Primul exemplu îl constituie analiza comparativă a rezultatelor comunicate de profesorul Daniel Le Bon referitoare la un experiment de instruire în grup și non-directiv efectuat în școala de cultură generală[11] cu datele comunicate de un grup de profesori din învățămîntul profesional, care au realizat în alte condiții un experiment de instruire practică în producție în forma brigăzii de elevi.[12] Între metoda instruirii sub formă de brigadă și formarea prin metodele de grup (ca metode non-directive și de „T. Group") există o relativă diferență, determinată de gradul în care respectivele forme de instruire permit eliberarea și punerea în acțiune a energiei grupului. Deși brigada constituie în acest sens un pas, ea permite totuși manifestarea unor importante aspecte de grup. Al doilea exemplu îl constituie o cercetare sociometrică a unei clase de elevi de la o școală de calificare.

Experimentul din învățămîntul profesional s-a realizat la un grup școlar metalurgic, prin organizarea practicii în producție sub forma brigăzii de elevi, în timp ce profesorul Daniel Le Bon cercetează comportarea unui grup de elevi

---

[9] I. L. Kolominski și A. I. Rozov, *Izucenie vzaimootnoșenii școlnikov soțiometriceskimi metodami*, „Voprosi psihologii" nr. 6/1962, p. 160—167 ; I. L. Kolominski, *Put izuceniia i formirovaniia licinih vzaimootnoșenii mejdu ucenikami klassa*, „Voprosi psihologhii" nr. 2/1963, p. 101—108.

[10] K. Lewin, *Psychologie dynamique*, P.U.F., Paris, 1964 ; L. P. Bradford, Jack R. Gibb și K. D. Benneth, *T. -Group Theory and Laboratory Method*, Ed. John Willy and sons, New-York, London, 1964 ; J. Ardoino, *Le group de diagnostic instrument de formation*, în vol. *Propos actuels sur l'éducation*, Gauthier-Villars, Paris, 1965 ; Carl R. Rogers, *Le developpement de la personne*, Dunod, Paris, 1967.

[11] Daniel Le Bon, *Essai d'enseignement non-directive*, în vol. *Pédagogie et psychologie des groupes*, Paris, 1966.

[12] M. Marghescu, A. Mitrofan și E. Uskar, *Brigada de elevi, formă eficientă pentru instruirea practică în producție*, „Învățămîntul profesional și tehnic" nr. 2/1968, p. 19—23.

în timpul orelor de latină și greacă. Condițiile de organizare relevă o serie de aspecte similare care pot fi considerate ca indici de referință mai generali pentru o cercetare de tipul grup-clasă : 1) **Număr de elevi :** a) școala de cultură generală, 15 adolescenți ; b) școala profesională, o brigadă de 15 elevi. 2) **Durata :** a) un an după care se comunică rezultatele și mai mulți ani în continuare ; b) un an. 3) **Sarcina instructiv-educativă** : a) este trecută asupra grupului de elevi din primele ore sub forma responsabilității acestora în ceea ce privește promovarea examenelor, în vederea ocupării ulterioare a unui loc de muncă ; b) brigada de elevi este integrată în procesul de producție care solicită o responsabilitate directă asupra rezultatelor muncii. 4. **Instruirea în grup :** a) elevii își organizează singuri modul de însușire a cunoștințelor și de verificare a nivelului atins ; b) elevii își organizează munca în cadrul cerințelor procesului de producție. 5.**Relația profesor-elevi** : a) se renunță la forma obișnuită, profesorul devenind un membru al grupului ; b) se renunță la supravegherea individuală a practicii.

Rezultate : a) Din observațiile profesorului Daniel Le Bon reținem : apariția unei inițiative colective ; o puternică structurare a personalității ; o bună evoluție a maturității afective ; crearea unor norme și unui stil al grupului ; în ceea ce privește materia din timpul anului, elevii depășiseră cu mult cerințele programei la autori și vocabular. b) Cercetarea de la școala profesională relevă : formarea unei responsabilități colective față de rezultatele activității grupului ; atitudine fermă față de cei care caută să se sustragă de la muncă sau lipsesc ; atitudine pozitivă față de organizarea locului de muncă și întreținerea inventarului ; un grad de maturizare psihică sporit ; ridicarea pe o treaptă mai înaltă a eficacității muncii de instruire, grăbind cu cel puțin un an gradul de asimilare și de aplicare a cunoștințelor teoretice și practice.

Accelerarea procesului de instrucție intelectuală este unul din cele mai importante aspecte relevate de experimentele formării prin metode de grup.

★

Am inițiat și noi o astfel de cercetare sociometrică la o școală de calificare de șoferi profesioniști. Problemele puse decurg din condițiile de funcționare a acestor școli. În școlile de calificare un prim element caracteristic pentru structura socială a clasei este eterogenitatea mare a componenților. Indicii de personalitate diferă mult în ceea ce privește vîrsta, nivelul pregătirii anterioare, particularitățile regionale, motivele care au stat la baza alegerii profesiunii etc. Aceste caracteristici constituie o condiție negativă pentru manifestarea unor fenomene grupale. Procesul de integrare se desfășoară într-un ritm încetinit, întrucît este necesară mai întîi o perioadă de cunoaștere reciprocă în diferite situații, după care urmează stabilirea relațiilor afective. Un al doilea element cu rol important în dinamica grupului din aceste clase îl constituie durata scurtă a procesului de calificare, șase luni. În fine, în ceea ce privește sarcina instructiv-educativă, aceasta, prin particularitățile profesionale, favorizează munca individuală. În profesiunea de conducător-auto munca strictă de conducere nu necesită colaborare. Durata scurtă a calificării impune un program foarte încărcat, în care locul central îl ocupă necesitatea presantă a formării deprinderilor de conducere și însușirii regulilor de circulație.

Prin cercetarea sociometrică s-au urmărit două aspecte : în ce măsură la jumătatea timpului de funcționare se manifestă în aceste condiții fenomene de grup și în ce măsură apar diferențe între caracterul formal și spontan al orga-

nizării clasei. Pentru aceasta s-a folosit o clasă de elevi de la Şcoala de şoferi profesionişti din Bicaz, la care s-a aplicat un test sociometric la trei luni după începerea calificării. O primă grupă de întrebări pentru aprecierea structurii spontane se referă la: grupa de practică la conducere, grupa de învăţare la circulaţie, timpul liber, alegerea şefului clasei, elevi evidenţiaţi şi elevi criticaţi. A doua grupă de întrebări cuprinde constatarea organizării impuse: şeful de clasă şi actuala organizare a grupei în practică. Răspunsul la cele două probleme s-a dat prin stabilirea semnificaţiilor statistice ale aspectelor de grup constatate.

Rezultate. S-au alcătuit: 1) **Matricea sociometrică** pentru primele trei criterii.

Matricea sociometrică

N = 32 Criterii: 1 2 3	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	Numărul de alegeri primite	Numărul de alegeri emise
	M.S.	O.Lt.	O.S.	M.G.	M.E.	D.V.	I.F.	M.G.	H.G.	F.G.	S.I.	B.A.	B.G.	H.A.	N.G.	N.T.	D.O.	F.A.	B.G.	L.C.	G.G.	I.A.	C.T.	A.G.	B.G.	M.A.	S.I.	V.F.	P.A.	M.B.	B.A.	V.Gh.		
1	M.S.		020	100									003												300						100	010	6	6
2	O.Lt.			021	100		300				200																				003	302	10	6
3	O.S.				330		003																111							222			9	4
4	M.G.			111					300											200			022							033			9	5
5	M.E.		020	031			200				303		100										002										9	6
6	D.V.	303		022			210																								130		9	4
7	I.F.			130											002								003								210	320	9	5
8	M.G.			311			230											020					022		103								9	5
9	H.G.	030	020	300			112													003											201		9	6
10	F.G.	020		330		100			001										210		300												7	6
11	S.I.												213													020							4	2
12	B.A.			023							301		002															110	230				9	5
13	B.G.			003			300				211							100					222						030				11	6
14	H.A.			202							110	030											001							300		003	8	6
15	N.G.			100	010		200											020					001							202		303	8	7
16	M.T.			101			313																202								020	030	9	5
17	D.O.		130	003		200															022		311										9	5
18	F.A.			111			333																									222	9	3
19	B.G.				030		011				300											203									102		8	5
20	L.G.			001	100				010						030	002							002	300	200							020	9	9
21	G.C.		030	102							202												303						020				8	5
22	F.A.			111							030												202				300			020	003		9	6
23	C.T.			111													333													202			9	3
24	A.G.								102										330		211											023	9	4
25	B.G.			002				130															211							123			9	4
26	M.A.																												223				3	1
27	S.I.		030	100							001	210					302											020		003			9	7
28	V.F.		020	101		030					313						202												020				9	4
29	P.A.					030					200				003	301																	5	4
30	M.B.			222	333																		111							003			9	3
31	B.A.	320					122	200											030				001							003			9	6
32	V.Gh.		302	203			030	111							020																030		9	6
Total pe criterii	1.	2	1	17	4	1	2	11	1	2	0	9	1	2	0	0	1	3	2	1	2	1	1	7	1	3	0	2	1	1	4	6	4	
	2.	3	7	12	3	3	2	17	1	1	0	3	1	2	0	2	0	1	3	2	1	1	0	6	0	0	1	1	2	3	6	4	6	
	3	1	1	20	1	0	1	6	0	2	0	6	0	3	0	2	2	3	0	0	2	1	1	14	0	1	0	0	0	1	6	5	5	
Totaluri combinate		6	9	49	8	4	5	24	2	5	0	18	2	7	0	4	3	7	5	3	5	3	2	27	1	4	1	3	3	5	16	15	15	
Numărul alegerilor primite din altele decât cele două alegeri		4	8	25	5	4	3	13	1	4	0	11	1	5	0	4	2	3	4	2	3	2	1	16	1	3	1	2	2	3	10	9	9	

2) **Statutul sociometric.** Ceea ce interesează în cazul de faţă în privinţa acestui indice este faptul dacă în condiţiile arătate, eterogenitate şi timp limitat, apar valori semnificative din punct de vedere statistic. Semnificaţia numărului

de alegeri considerate pe criterii se calculează prin dezvoltarea binomului $\left(\frac{3}{31}+\frac{28}{31}\right)^{31}$ în care 3 = numărul de alegeri pe criteriu. La un prag de semnificație de 5% limita superioară a zonei nesemnificative este de șase alegeri. Probabilitatea de a fi ales de șase elevi din 32 (32 = numărul elevilor din clasă) este egală cu $C\ \frac{25}{31}\left(\frac{3}{31}\right)\left(\frac{28}{31}\right)^{25}$, aproximativ 0,049. Probabilitatea de a fi ales de cinci elevi din 32 este egală cu $C\frac{26}{31}\left(\frac{3}{31}\right)^{5}\left(\frac{28}{31}\right)^{26}$, aproximativ 0,10, nesemnificativă pentru 5%, dar semnificativă pentru 10%. Limita inferioară a zonei nesemnificative se plasează pentru ambele praguri la nivelul unei singure alegeri. Probabilitatea de a fi ales de unul din 32 și respectiv de nici unul este egală cu $C\ \frac{3}{31}\left(\frac{3}{31}\right)^{1}\left(\frac{28}{31}\right)^{30}$, aproximativ 0,00009 și respectiv cu $\left(\frac{28}{31}\right)^{31}$, aproximativ 0,000005. Deci, pentru un prag de 5% sînt semnificative toate alegerile de la șase în sus inclusiv, iar pentru 10% sînt semnificative și cinci alegeri. Cifrele din linia „totalul pe criterii" din matricea sociometrică (fig. 1) indică numărul de alegeri primit de fiecare elev în fiecare din cele trei criterii. După numărul de alegeri primite, elevii clasei se ordonează astfel în cazul primului criteriu (grupa de practică):

3(17)>7(11)>11(9)>23(7)>31(6)>*4(4), 30(4), 32(4),*>*17(3) 25(3)*> *1(2), 6(2), 9, (2), 13(2) 18(2), 20(2), 27(2),*>2(1), 5(1), 8(1), 12(1), 16(1), 19(1), 21(1), 24(1), 22(1), 24(1), 28(1), 29(1) > > 10(0), 15(0), 26(0).

Cifrele din paranteză reprezintă numărul alegerilor, iar cele dinafara parantezei numărul subiectului din matrice. Valorile nesemnificative sînt subliniate. Se observă că un număr de cinci subiecți au un statut sociometric semnificativ în cadrul criteriului I. Pentru celelalte criterii se poate face o analiză asemănătoare. Semnificația scorului sociometric total se calculează după formula $\left(\frac{d}{N-1}+\frac{N-1-d}{N-1}\right)^{N-1}$ în care d = 9[13]). După tabelele alcătuite de Urie Bronferbrenner pentru grupurile egale sau mai mari de 10, mergînd pînă la 50, d = 9,15 alegeri vor fi net semnificative[14]. În cazul de față sînt semnificative alegerile primite de șapte elevi: 3(49), 23(27), 7(24), 11(18), 30(16), 31(15) și 32(15). Această analiză arată că în grupul respectiv apar atît pe criterii, cît și în ansamblu un număr de subiecți cu alegeri semnificative adică se precizează o focalizare a preferințelor grupului. Se observă de asemenea precizarea netă a unui lider 3, cu 49 de alegeri, precum și a doi izolați 10 și 14 cu zero alegeri. Comparativ cu un grup ideal în dezordine absolută aceste orientări preferențiale reprezintă un element de structurare efectivă a grupului.

3. **Alegeri mutuale. Subgrupe.** Formarea unor subgrupe și configurații sociometrice constituie un alt indice al manifestărilor grupale în cadrul clasei de elevi. Acestea se pun în evidență prin permutarea liniilor și coloanelor din matricele pe criterii[15]. Figura nr. 2 reprezintă porțiuni din matricele primelor trei criterii.

---

[13] Roger Daval, *Traité de psychologie sociale*, P.U.F., Paris, 1963, vol. I, p. 370—461.
[14] Mary L. Northway și Lindsay Weld, *Op. cit.*, p. 104.
[15] O. A. Oeser, *Teacher, Pupil and Task : Elements of Social Psychology applied to Education*, „Tavistock Publications Limited", 1955, p. 64—83 ; Roger Daval, *Op. cit.*, 370—461.

Analiza grafică evidențiază mai multe alegeri reciproce, precum și un subgrup stabil în toate cele trei criterii, format din subiecții 4, 30, 3 și 23.

4. **Corelații între criterii.** Indicele de corelație caracterizează în cazul de față gradul de stabilitate al scorului sociometric în funcție de criterii diferite. După mărime, corelațiile între cele trei criterii se ordonează astfel :

Practica de conducere/învățare r = 0,891

Practica de conducere/timp liber r = 0,797

Timp liber/învățare r = 0,457.

Mărimea corelațiilor dintre valorile sociometrice reflectă relațiile calitative dintre criterii, fapt care arată că în grupul respectv alegerile nu se fac la întîmplare, ci în funcție de cerințele activității care urmează să se desfășoare în comun.

5. **Raportul formal/non-formal.** Diferențele dintre organizarea impusă și cea dorită au fost evaluate procentual. În ceea ce privește grupele de practică, 50% din elevi au cîte un coleg din cei aleși, dar nici o grupă nu coincide perfect ; 31% îl preferă pe liderul ales (subiectul cu numărul 3 din matrice), 60% din elevii clasei îl sancționează pozitiv pe liderul ales și numai 3% pe cel impus. În afara primului procent de 50%, care poate fi atribuit și întîmplării, toate celelalte procente sînt semnificative. În grupul clasei s-a precizat deci o relativă distanță între organizarea impusă și cea dorită.

Această cercetare sociometrică arată că în clasele școlilor de calificare, deși există condiții de eterogenitate foarte mari, după o perioadă de timp de la înce-

Fig. 1

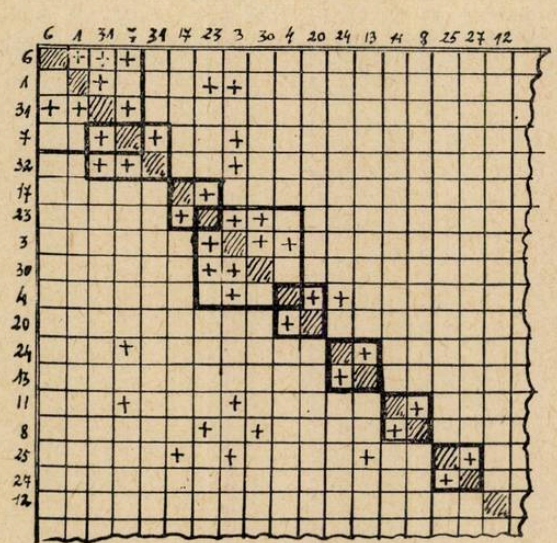


Fig. 2

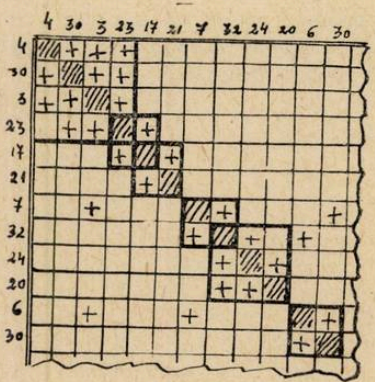
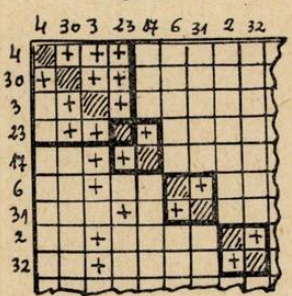


Fig. 3



perea activității se manifestă o serie de fenomene de grup semnificative : precizarea liderilor și izolaților, diferențe de status sociometric, formarea unor subgrupe și configurații, diferențierea calitativă a direcțiilor de asociere în funcție de criterii și stabilirea unei relative distanțe între structura impusă și cea preferată. Din punct de vedere pedagogic, constatarea respectivă vine să preîntîmpine o eventuală atitudine negativă în ceea ce privește neconsiderarea fenomenelor de grup în aceste clase.

3. Cercetarea clasei de elevi ca grup social relevă variate aspecte noi, a căror cunoaștere permite îmbunătățirea procesului instructiv-educativ. Prin structura relațiilor preferențiale, profesorul cunoaște configurația afectivă a grupului clasei și poate acționa mai eficient în procesul de formare a unui colectiv unitar. Diferitele aspecte ale psihologiei de grup constituie mijloace educative importante în cultivarea atitudinilor colective față de valorile sociale și culturale. Sub aspect intelectual, integrarea afectivă a grupului facilitează transmiterea și fixarea cunoștințelor.

Considerarea aspectelor psihosociale ale grupului de elevi în activitatea didactică permite, pe de altă parte, îmbunătățirea procesului educativ în formarea personalității elevului. Scopurile psihosociale ale învățămîntului vizează efecte de durată, concretizate în pregătirea individului, pentru a trăi în societate după terminarea perioadei de școlaritate. În acest sens, rolul grupului de elevi apare ca factor formativ al unor aptitudini sociale care să ofere posibilitatea virtuală de acomodare ulterioară la orice grup uman. Această socializare fixată, deci funcțional repetabilă, constituie efectul acțiunilor educative de condensare a psihologiei grupului la nivelul unei trăsături sau dimensiuni de personalitate.

O problemă importantă pentru această direcție de cercetare pedagogică o constituie stabilirea ponderii fenomenelor de grup în diferitele laturi ale educației, pentru a se preciza un just echilibru între caracterul individual și de grup al învățămîntului.

Conf. univ. dr. CORNELIA DIMITRIU
Iaşi

OBOSEALA EMOŢIONALĂ LA ŞCOLAR

Eforturile şcolii noastre se îndreaptă spre dezvoltarea personalităţii multilaterale a elevului. Preocupările profesorului nu se mărginesc, ca altădată, la transmiterea de cunoştinţe şi, prin aceasta, numai la formarea intelectuală a elevului. Componentele educaţiei, în convergenţa lor spre realizarea idealului comunist al societăţii noastre, vizează întreaga personalitate. Totuşi, interesul educatorului pentru adîncurile personalităţii elevului este încă redus. „Cei mai serioşi profesori — spune William Bruce — consideră responsabilitatea lor redusă la promovarea dezvoltării intelectuale ; cu atît este mai necesar ca atenţia lor să se îndrepte spre structura de suport a personalităţii şi spre operaţiile dinamice ale acesteia". [1]

În acelaşi sens se pronunţă şi un alt coautor al aceluiaşi volum, Arthur Jersild : „Scopul educaţiei noastre nu constă numai în a ajuta pe elevi să înveţe diverse materii academice, ci să folosească mintea în diverse probleme privind propria lor experienţă internă ; trebuie să acordăm mai multă atenţie emoţiei". [2] Aceeaşi preocupare şi orientare o găsim în numeroase alte lucrări de specialitate.

În trecutul nostru apropiat a apărut o serie de lucrări în domeniul afectivităţii, unele cu caracter teoretic, altele cu orientare practică şi indicaţii preţioase privind tulburările de adaptare ale şcolarilor. [3]

Cu toate că pedagogia noastră nu se situează pe poziţiile intelectualiste şi nu subestimează formarea caracterului şi a sentimentelor superioare, cred, totuşi, că ştiinţa noastră, a educaţiei, ar putea face mai mult atît în direcţia cunoaşterii resorturilor activităţii şcolare, cît şi a măsurilor necesare pentru sporirea eficienţei, a productivităţii intelectuale în şcoală. Dacă am privi munca instructiv-educativă sub aspectul economic al investiţiilor şi rentabilităţii, am putea afirma că efortul pedagogului în direcţia sporirii eficienţei muncii elevului nu contribuie numai la armonizarea raporturilor sale inter şi intraindividuale, ci şi la sporirea stării materiale a societăţii.

Una din cauzele care duc la scăderea randamentului şcolar, la inadaptarea afectivă a şcolarului este oboseala emoţională. Ne vom opri pe scurt asupra acestui fenomen generator al dezadaptării, semnalînd şi factorii cunoscuţi care-l provoacă.

Intenţia noastră nu vizează descoperirea de noi factori, nici de noi metode de diagnostic, ci are menirea de a schiţa cîteva din obiectivele care ni se par mai importante pe calea sporirii eficienţei muncii instructiv-educative, diminuînd şi

---

[1] William F. Bruce. *Personal development during childhood and adolescence, Educational Psychology,* Charles E. Skinner ed. Prentice Hall, 1961, p. 117.

[2] Arthur T. Jersild, *Emotional development, Educational Psychology,* Charles Skinner, ed. Prentice Hall, 1961, p. 243.

[3] Vasile Pavelcu. *Funcţia afectivităţii,* „Anale de psihologie," III, 1936 ; *Caracterele afectivităţii,* „Anale de psihologie", 1937 ; Fl. Ştefănescu-Goangă Alexandru Roşca, Salvator Cupcea. *Instabilitatea emotivă,* Cluj, 1936 ; Alexandru Roşca, *Igiena mintală şcolară,* Cluj, 1939.

îndepărtînd în acelaşi timp factorii negativi ai dezvoltării copilului şi integrării acestuia în viaţa socială.

Vom urmări relevarea factorului emoţional în fenomenul de dezadaptare a elevului, mai ales în ceea ce priveşte insuccesele şcolare ale acestuia, subliniind necesitatea de a determina mai precis cauzele conflictului emoţional şi măsurile ce se impun în opera de înlăturare a factorilor negativi ai dezvoltării copilului. În legătură cu aceasta se recomandă o serie de măsuri practice de igienă şcolară, de psiho-igienă. Problema se situează, deci, mai mult pe un teren al igienei mentale, dar, după cum spune cu drept cuvînt Erich Stern, „Educaţia şi igiena psihică fac parte amîndouă dintr-un întreg" [4].

1. Oboseala emoţională şi randamentul şcolar

În analiza pe care o face fenomenului de oboseală, P. Bugard [5] deosebeşte, printre mai mulţi factori ai oboselii şi surmenajului (senzorial, intelectual, de adaptare, conflictual), factorul emoţional. Este cunoscută funcţia dinamogenă a afectivităţii : un tonus emoţional însoţeşte orice activitate psihică. Se ştie, însă că îndeosebi şcoala franceză (Pierre Janet, mai ales) defineşte emoţia ca o conduită de dezadaptare, de dezorganizare, ca un complex de reacţii vegetative şi descărcări ineficiente ale unei energii excesiv mobilizate, ale unei tensiuni provocate de un conflict care nu şi-a găsit o rezolvare adecvată. Emoţia apare ca o stare de mobilizare excesivă, fără modalitate adaptată de descărcare. Este firesc, deci, ca efectul emoţiei, al unei pierderi de energie, să fie oboseala. Omul emoţionat oboseşte fără să fi prestat o muncă utilă, efectivă.

Atunci cînd asemenea conflicte sînt temporare, cu caracter episodic, ele nu au o înrîurire nocivă, importantă şi durabilă, asupra personalităţii. Cînd, însă, situaţia afectogenă continuă, cînd cauzele de conflict se permanentizează organismul sensibilizîndu-se la situaţiile date, stările emotive devin atunci cronice, cu caracter de fobie sau anxietate şi sînt factori ai surmenajului şi ai nevrozelor.

Richard Alpert şi Ralph Norman Haber au efectuat un studiu experimental asupra influenţei anxietăţii în rezutlatele la învăţătură ale studenţilor din anul I al Universităţii din Stanford [6]. S-au aplicat numeroase tipuri de teste asupra anxietăţii generale şi speciale, concomitent cu o serie de teste de performanţă academică şi aptitudine verbală. Concluziile autorilor stabilesc o corelaţie pozitivă netă între scara anxietăţii speciale şi aptitudinea verbală, precum şi o corelaţie, mai slabă, între anxietate şi performanţa academică. Nu s-a putut, însă, trage o concluzie sigură asupra corelaţiei dintre anxietate şi gradul de aptitudine. Este interesant de semnalat că anxietatea, în anumite cazuri, facilitează performanţa, iar în alte cazuri o frînează, adică are asupra rezultatului un efect „debilitant", după expresia autorilor. Explicaţia, cred, rezidă mai ales în gradul de intensitate a anxietăţii. Cînd cantitatea de energie mobilizată este excesivă, se produc efecte dăunătoare adaptării individului, dezorganizante pentru conduita acestuia.

---

[4] Erich Stern *Tiefenpsychologie und Erziehung*, Ernst Reinhardt, 1959, p. 27—28.

[5] P. Bugard, *La fatigue chronique du monde moderne et les pseudonevroses de situation*, „La presse médicale" nr. 49/1961, p.2233—2236.

[6] Richard Alpert and Ralph Norman Haber, *Anxiety in Academic Achievement Situation*, în *Current Research in Motivation*, ed. Ly. Ralph Norman Haber, Helt, Rinehart and Winston, 1966, p. 586—598.

Autorii indicați au cercetat efectul direct al anxietății asupra performanței. Psihopatologia ne oferă un bogat material cu privire la influența deprimantă, patogenă, a emoțiilor asupra psihicului prin epuizarea personalității, prin scăderea tensiunii psihice, prin oboseală.

Psihologia face o deosebire între frică și anxietate. În timp ce frica este o reacție emotivă la o situație imediată, apropiată, neașteptată și concretă, anxietatea are o anvergură mai mare, fiind o teamă a eșecului, teamă legată de viitor, de planuri de activitate. Este interesant din acest punct de vedere studiul lui Eugénie Evart-Chmielniski asupra **Sindromului de inerție fatalistă și de descurajare la unii adolescenți**[7]. Autoarea analizează anxietatea unor adolescenți, forma afectivă a dezadaptării acestora, ca efect al decepțiilor ; această formă este legată de atitudinea fatalistă și de convingerea că natura persoanei nu se poate schimba. Această formă afectivă de dezadaptare, pe un fond de anxietate cronică duce, după părerea autoarei, spre un regres intelectual, spre dificultăți școlare crescînde și dezadaptare cu anturajul.

2. Etiologia oboselii emoționale și diagnosticul ei

Fenomenul de dezadaptare emoțională a elevului dezvăluie o discrepanță între solicitările școlii și ale familiei, pe de o parte, și posibilitățile, capacitatea elevului, pe de altă parte. Educatorul, însă, trebuie să determine natura deficienței și cauzele care provoacă dezadaptarea elevului față de exigențele școlii.

Copilul căruia îi este frică de examen are toate șansele să eșueze și nu numai din cauză că emoția, ca factor de degradare intelectuală și diminuare a capacității de integrare și concentrare, va pune pe elev într-o stare inferioară celei normale, dar și din cauză că ea va contribui la diminuarea energiei lui neuropsihice, prin instaurarea unei stări de oboseală. Oboseala contribuie la eșecul elevului, acesta devine la rîndul lui factor de îngrijorare și de emoție. Astfel se va crea un „ cerc vicios" din care elevul singur cu greu va putea ieși. „Insuccesele prelungite — spune cu drept cuvînt Ernest R. Wood — merg spre dezvoltarea inadaptării emoționale și sociale, iar inadaptarea emoțională și socială tinde să inhibeze învățarea normală." [8]

Știe oare profesorul care lasă repetentă o elevă că ignoranța elevei nu provine din înapoierea mintală sau din lenea acesteia, ci din cauza faptului că părinții i-au pus în vedere că „n-are ce căuta acasă dacă nu promovează clasa ?" Ne întrebăm care sînt șansele de reușită la examen ale elevului căruia i s-a spus de către profesor, la examenul din iunie cînd a fost lăsat corigent „să nu spere că va reuși la examenul din august" ! Era de așteptat ca frica să se transforme în anxietate, iar aceasta, instaurîndu-se să producă o fisură în psihicul elevului, fisură prin care să se scurgă energia psihică a acestuia.

Se cere amintit că tensiunea afectivă își caută moduri variate de descărcare, după cum aceeași conduită poate avea surse variate de tensiune. Eșecurile unui elev, insuccesele lui la învățătură se pot explica uneori prin oboseală cronică, alteori prin protest activ, prin respingerea obligațiilor ce i se impun. Am întîlnit un elev la care refuzul de a învăța avea semnificația de răzbunare pe despotismul părinților

[7] Eugénie Evart-Chmielniski, *Syndrôme d'inertie fataliste et de découragement chez certains adolescents*, „Enfance" nr. 4—5 1958, p. 419—439.

[8] Ernest R. Wood, *Subject disabilities : special difficulties in School Learning*, în *Educational Psychology*, Charles E. Skinner, Ed., 1961, p. 609.

și pe severitatea profesorilor. Este un mod de a reacționa al unor elevi în comportarea lor față de profesori nesimpatizați, pentru a le face „în ciudă" : nemulțumirea și indignarea profesorului reprezintă rezultatul dorit de elev, satisfacția căutată de el. Se înțelege că, în scopul diferențierii cazurilor și a metodelor de îndreptare și prevenire, se cere cunoașterea metodelor de determinare a cauzelor conduitei neadaptate.

Literatura psihopedagogică este destul de bogată în analiza acestor procese și se cunosc bine factorii de natură familială și școlară ai inadaptării emoționale a elevului. Există încă profesori care reduc cauzele insuccesului la învățătură numai la doi factori : incapacitatea intelectuală și lenea sau reaua-voință. La acestea se adaugă uneori lipsa de deprindere de a învăța sau, poate, lacunele de ordin instructiv, pedagogic. Rareori se întîmplă să se caute și alte cauze. De aceea și în școlile speciale ajutătoare se află încă elevi perfect normali din punct de vedere intelectual, dar rămași în urmă din cauza altor factori nedepistați la timp. Acești elevi nu profită nimic din eforturile școlii ajutătoare.

Psihologul Ernest Wood, ocupîndu-se de cauzele inadaptării elevului sau studentului la obligațiile școlare, găsește cel puțin 13 aspecte ale personalității care trebuie cunoscute spre a diagnostica pricina insuccesului și a se lua măsuri dictate de situație. Elevul poate eșua din următoarele cauze : deficiențe fizice, capacitate redusă de învățare, lipsa de aptitudini, inadaptarea socială și emoțională, lipsa de deprindere de a studia, lipsa de interese, insuccese anterioare sau succesele anterioare nejustificate, lipsa de aspirații și de aptitudini adecvate, existența anumitor relații nefavorabile în familie și în trecutul școlar [9].

Pentru a putea efectua un diagnostic precis în situațiile descrise mai sus, se cere, desigur o tehnică adecvată și personal pregătit, de specialitate. Dr. Juliette Favez-Boutonier ne indică o serie de probe ce se aplică în cazurile de inadaptări : teste de dezadaptare, de nivel mental, de limbaj, teste proiective pentru depistarea anxietății, agresivității sau inhibiției, probe pentru dezvăluirea conflictelor afective și altele pentru determinarea valorilor morale și atitudinilor sociale [10].

Cercetările din ultimele decenii s-au îndreptat îndeosebi în direcția metodelor de diagnostic al personalității. Societatea română a psihologilor și-a propus ca obiectiv elaborarea metodelor de diagnostic al personalității. Dacă ne-am limita numai la menționarea operei germane asupra diagnosticului psihologic și a manualului, mai accesibil, al lui Richard Meili și încă ar fi o dovadă suficientă și elocventă a interesului, teoretic și practic, orientat spre acest domeniu multă vreme ignorat [11].

Concluzii

1. În concluzie, emoțiile de teamă și anxietate nu au numai un efect acut, imediat și temporar, asupra succeselor școlare, ci și unul cronic, de durată, prin oboseală și surmenaj emoțional. Vedem aici un efect al greutăților întîmpinate de

[9] *Op. cit.*, p. 592—624.

[10] Juliette Favez-Boutonier, *Le rôle de la psychologie dans la rééducation de l'enfant inadapté*, în *Traité de psyhologie appliquée* de Piéron, IV, 1955, p. 907—925.

[11] R. Heiss, K. Grosmann, L. Michel, *Psyhologische Diagnostik, Handbuck der Psyhologie*, vol. 6, Göttingen, 1964 ; Richard Meili, *Lehrbuch der psyhologischen Diagnostik*, 5 Aufl. Verl. Hans Huber, Bern, 1965.

elev, al imposibilității lui de a corespunde exigențelor școlare și, pe de altă parte, o cauză importantă a inadaptării elevului la solicitările mediului. De aceea, este important ca școala să asigure posibilitatea de a se stabili, în cazurile de neadaptare școlară, un diagnostic științific.

2. Din cele enunțate reiese importanța informației ample și precise a profesorului în domeniul **igienei mentale.** Pentru aceasta credem necesară introducerea în toate institutele de formare a cadrelor didactice a unui curs de igienă școlară.

3. Este salutară prezența în școală a consilierului psiholog, care să fie în stare să pună un diagnostic în toate cazurile de neadaptare a elevului la viața școlară. Psihologul școlar, ajutat de medicul școlar, va contribui astfel la opera de profilaxie, de prevenire a unor tulburări nervoase.

4. În țară la noi nu există în învățămînt preocuparea de a forma specialiști în psihoterapie. Este o lacună care credem că trebuie îndepărtată prin introducerea în institutele medico-farmaceutice a unui curs obligatoriu de psihologie medicală. Știm că la ultimele congrese internaționale de psihologie aplicată s-a recomandat această măsură pentru țările unde psihologia medicală lipsește din programele institutelor sau facultăților de medicină.

5. Credem că este necesar să amintim preocuparea care se conturează în ultimul timp cu privire la educația sexuală. Trebuie să recunoaștem că domeniul sexualității este încă o sursă de conflicte care minează energia elevului, provocînd scăderea randamentului școlar. În vizita făcută nu demult în R. D. Germană am asistat la cursuri de educație sexuală, ținute studenților. Asemenea curs este, credem necesar să fie introdus și la noi, cu efect nu numai direct și imediat asupra tinerilor din universitate, ci și mai îndepărtat, vizînd educația pe care acești tineri o vor face mai tîrziu, în școală ca profesori și în familie ca părinți [12].

6. Ca ultimă concluzie, se impune grija pe care trebuie s-o avem pentru crearea și menținerea **climatului afectiv,** echilibrat, constant și îmbietor nu numai în familie, ci și în școală. Destinderea afectivă, calmul, armonia și înseninarea atmosferei generale a grupului școlar și a fiecărui elev în parte sporesc eficiența școlară.

Sînt importante măsurile privind structura, componența clasei, și influența suscitată de **educația estetică,** de antrenare și participarea activă a elevilor la diferite moduri de trăire estetică și de creație artistică. Această preocupare de a integra arta, într-o măsură mai mare, în complexul de componente ale educației comuniste contribuie la armonizarea personalității, la prevenirea numeroaselor forme de inadaptare și în primul rînd ajută la adaptarea emoțională a elevului la realitatea școlară și în general la viață în toate formele și aspectele acesteia.

[12] Rolf Borrman, *Jugend und Liebe,* Urania-Verlag, Leipzig, Jena-Berlin, 1966.

Prof. emerit ION DRAGU
directorul Liceului „Ion Neculce" — București

CABINETUL PENTRU MUNCA EDUCATIVĂ

Cabinetul pentru munca educativă de la Liceul „Ion Neculce", școală experimentală a Institutului de științe pedagogice, se circumscrie în ansamblul măsurilor menite să contribuie la modernizarea procesului instructiv-educativ. Fiind destinat însă în exclusivitate activităților educaționale, el are o personalitate proprie, distinctă. Principiile care stau la baza organizării lui, ca și caracteristicile sale funcționale, îl deosebesc de toate celelalte instalații ale școlii.

Instalație complexă, prima de acest fel din țară, cabinetul pentru munca educativă a fost conceput și montat și este exploatat pornindu-se de la convingerea că perfecționarea educației presupune introducerea și utilizarea în acest domeniu a tehnicienilor noi, care se folosesc pe scară din ce în ce mai largă în procesul de învățămînt.

Este semnificativ că încă în decembrie 1962, în una din rezoluțiile Adunării Generale a O.N.U. se sublinia că tehnicile moderne și în primul rînd mijloacele de informare „au un rol important de jucat în educație și în procesul economic și social în general, iar noile tehnici de comunicare oferă posibilități excepționale de a accelera educația" [1]. În aceeași ordine de idei, cea de-a 77-a Sesiune a Consiliului Executiv al UNESCO atrăgea atenția că progresul tehnic al mijloacelor și metodelor de informație deschide educației perspective largi și nebănuit de mari [2]. Tot mai mulți oameni de știință — pedagogi, psihologi, sociologi, — consideră introducerea tehnicilor moderne drept elementul decisiv în revoluționarea practicii educaționale. Cu competența sa binecunoscută și cu autoritatea pe care i-o conferă funcția de director general al UNESCO. René Maheu susține că în zilele noastre „problemele extinderii educației sînt practic insolubile fără o adevărată revoluție în însăși tehnologia educației..., fără introducerea unor tehnici și metode noi, care să sporească eficacitatea mijloacelor folosite și în special randamentul profesorilor" [3]. După părerea sa, instrumentele în jurul cărora trebuie să se săvîrșească revoluția tehnologică, indispensabilă în practica educațională modernă, sînt mijloacele audio-vizuale.

Un element nou, mai avansat, care a apărut în mișcarea pedagogică în ce privește rolul mijloacelor moderne în educație este poziția celor care susțin obligativitatea și chiar generalizarea folosirii lor. În acest sens, dr. Robert Lefranc, directorul Centrului audio-vizual de pe lîngă Școala normală de la Saint Cloud,

---

[1] Wilburn Schramm. *L'information et le developpement nationale.*
[2] A. Oțetea, *A 77-a Sesiune a Consiliului Executiv al UNESCO*, în „Buletinul Comisiei Naționale a R.S.R. pentru UNESCO", București, nr. 1, p. 3—4.
[3] René Maheu, *Civilizația universului, inventar al viitorului*, Ed. științifică, București, 1969, p. 80.

insistă ca utilizarea acestor mijloace să fie obligatorie, să se generalizeze. În același spirit. Comisia de reînnoire a pedagogiei, constituită în Franța de Ministerul Educației în concluziile înaintate Consiliului de Miniștri a propus „să se studieze cu prioritate posibilitățile generalizării metodelor moderne, între care metodele audio-vizuale vor trebui să ocupe locul de frunte" [4].

Cabinetul pentru munca educativă de la liceul nostru dispune de o sală în care se desfășoară activitățile cu elevii și de o sală de observații și înregistrare. Atît prin așezare lor — una lîngă alta și cu posibilități de comunicare directă — cît și prin modul în care au fost dotate și mai ales prin felul în care sînt utilizate în procesul educațional cele două săli constituie o unitate, o instalație unitară, care servește unui scop comun, un complex funcțional. În același timp, însă, fiecare dintre cele două săli are propriile sale caracteristici funcționale, fiind concepută și dotată în consecință. Este semnificativ că în timp ce prima sală este dotată cu aparatură și materiale necesare desfășurării activităților educative cu elevii, cea de-a doua dispune de mijloace tehnice speciale pentru observarea, înregistrarea, analizarea și valorificarea respectivelor activități.

Sala în care se desfășoară activitățile cu elevii are dimensiunile obișnuite ale unei săli de clasă. Aceasta este o cerință elementară, obligatorie, deoarece multe dintre activitățile pe care le găzduiește și în special orele de dirigenție, informările politice, întîlnirile cu specialiști, activiști etc., se desfășoară cu efectivul complet al cîte unei clase. Fiind suficient de mare, primind în mod normal lumină naturală și asigurînd condițiile de temperatură, umiditate și mișcarea aerului, prevăzute de normele igienico-sanitare, sala prezintă caracteristicile necesare atît amplasării unui mobilier adecvat și aparaturii respective, cît și utilizării acestora cu maximum de eficiență.

Pupitrul de comandă este așezat pe un podium, a cărui înălțime depășește cu 10 cm înălțimea obișnuită a estradelor tradiționale pe care sînt așezate catedrele din sălile de clasă sau mesele de demonstrație din laboratoare. Poziția pupitrului de comandă este menită nu numai să asigure vizibilitatea perfectă de la pupitru spre sală și invers și dominarea clasei cu privirea de către profesor, ci și să răspundă unor cerințe tehnice de funcționare a instalațiilor cu care este dotat. Pupitrul de comandă este echipat cu un magnetofon, un picup, un microfon și un tablou centralizator de circuite.

Magnetofonul și picupul sînt utilizate pentru transmiterea de către profesor a diferitelor materiale, pe care își construiește sau cu ajutorul cărora își exemplifică activitățile. Microfonul este utilizat fie pentru comunicarea cu sala, prin difuzoare, sau pentru transmiterea unor indicații, dispoziții etc., fie mai ales pentru comunicarea cu cea de-a doua sală a cabinetului. În acest scop, între pupitrele de comandă ale celor două săli există un sistem complex de coordonare și comunicare directă, precum și de înregistrare automată.

Tabloul centralizator de circuite oferă profesorului posibilitatea să manevreze în mod centralizat, cu maximum de eficacitate și cu o mare economie de timp și de mișcare, în timpul activităților, o serie de acțiuni, cum ar fi rularea și derularea automată a perdelelor de camuflaj, aprinderea și stingerea luminilor din sală, punerea în funcțiune a aparaturii de filmat, a epidiascopului, a diascolului (aparat de proiecție fixă tip „Diascol") etc. Tot de la acest tablou

[4] *Le plan d'Alain Peyrefitte sur la renovation pédagogique*, „L'Éducation nationale", Paris, nr. 854/1968.

profesorul are posibilitatea să manevreze instalaţia de comunicare cu sala de observaţii şi înregistrare.

În sala în care se desfăşoară activităţile există un grup de difuzoare pentru amplificarea programelor transmise. Pe peretele din spatele pupitrului de comandă, la o înălţime care să permită vizibilitatea perfectă din toate unghiurile sălii, există un ecran pentru proiecţii. Ecranul este realizat direct pe perete, avînd dimensiunile de 200/360 cm. El este utilizat atît pentru proiectarea filmelor cu conţinut educativ, cît şi pentru proiecţiile de diafilme, diapozitive, clişee fotografice sau alte materiale care pot fi proiectate cu ajutorul epidiascopului.

Sala dispune de un aparat de proiecţie cinematografică montat într-o cabină specială cu deschidere către ecran, de un epidiascop şi de un diascol, aceste două aparate fiind instalate chiar în incinta încăperii pe suporturi speciale, construite în atelierele proprii ale şcolii.

Atît suportul epidiascopului, cît şi cel al diascolului au fost concepute şi realizate în aşa fel, încît să asigure nu numai susţinerea aparatelor respective, ci şi aşezarea, în timpul utilizării, a întregului material de care este nevoie pentru activitatea care se desfăşoară. În felul acesta se evită deplasările şi risipa de timp şi se asigură unitatea activităţii, continuitatea desfăşurării sale.

Cabinetul dispune de o bandotecă proprie alcătuită din înregistrările efectuate cu mijloace proprii, şi din altele realizate în cabinetul de orientare şcolară şi profesională, precum şi în celelalte instalaţii ale liceului.

Există, de asemenea, o discotecă proprie, care cuprinde discuri cu conţinut educativ, ce se folosesc în cadrul orelor de dirigenţie sau al altor activităţi educative.

Sala de observaţie şi înregistrare este aşezată în imediata vecinătate a celei în care se desfăşoară activităţile, între ele nefiind decît peretele despărţitor, amenajat în mod special în funcţie de caracteristicile funcţionale ale celor două săli. Ca dimensiuni sala de observaţie nu depăşeşte şi nu este nevoie să depăşească jumătate din sala în care se desfăşoară activităţile. Ea poate să fie chiar şi mai mică, dar să asigure condiţiile realizării unei bune şi eficiente observări şi înregistrări a activităţilor ce se desfăşoară în sala vecină, precum şi mijloacele şi posibilităţile necesare analizării aprofundate a acestor activităţi, perfecţionării şi generalizării lor.

În acest scop, pe o porţiune a peretelui despărţitor s-a montat un ecran de sticlă specială, tratată cu mercur, care permite vizibilitatea numai dintr-o singură parte şi anume din sala de observaţie către sala în care se desfăşoară activităţile. În spatele acestui ecran este aşezat un pupitru pentru cel puţin două locuri de muncă. De la acest pupitru se poate observa în mod direct tot ce se petrece în sală, în timp ce în căşti se poate audia ceea ce se vorbeşte. În felul acesta, cabinetul asigură condiţii ca activităţile educative şi în special orele de dirigenţie să se desfăşoare într-un cadru propice mai intim, fără prezenţa în sală a altor persoane : directori, cercetători ştiinţifici, inspectori, alţi diriginţi etc. După cum se ştie, oricît de cunoscute ar fi aceste persoane şi oricît de recunoscut ar fi tactul lor pedagogic, simpla lor prezenţă în sala în care se desfăşoară activităţile educative modifică starea normală a acestor activităţi.

Dar, instalaţia principală din sala de observaţie şi înregistrare, o constituie pupitrul de comandă. Acesta este conceput şi realizat cu totul altfel decît cel din sala vecină, imprimîndu-i-se alte caracteristici funcţionale. Este suficient să men-

ţionăm că în timp ce acela este destinat manevrărilor de transmitere, cel din sala a doua este utilizat în primul rînd pentru înregistrare. În acest scop, el dispune de două locuri de muncă şi este dotat cu un tablou centralizator de circuite, căşti de ascultare pentru două persoane, un microfon şi un magnetofon de construcţie specială.

Microfonul, deşi unul singur, poate fi utilizat consecutiv de oricare dintre cele două persoane care deservesc pupitrul de comandă. Prin el se asigură legătura cu profesorul care lucrează la pupitrul de comandă din sala în care se desfăşoară activităţile. Legătura prin microfoane între cele două pupitre de comandă se realizează, bineînţeles, în dublu sens. Microfoanele de la pupitrele de comandă pot fi utilizate şi pentru a se comunica cu persoanele care lucrează la pupitrul din spatele ecranului de observaţie.

Tabloul centralizator de circuite permite, în primul rînd efectuarea manevrelor necesare pentru asigurarea comunicării cu pupitrul de comandă din sala nr. 1. De la acelaşi tablou se manevrează, în mod centralizat, o serie de acţiuni, cum ar fi cuplarea şi decuplarea instalaţiei de ascultare, declanşarea aparatelor de înregistrare, aprinderea şi stingerea luminilor din sala de observaţie şi înregistrare.

Magnetofonul instalat la acest pupitru de comandă serveşte în primul rînd la înregistrarea automată pe bandă magnetică a întregului program sonor care se desfăşoară în sala vecină. Puterea lui este astfel calculată, încît să poată înregistra fără perturbări sau deteriorări sunetele captate de microfoanele instalate în sala în care se desfăşoară activităţile. Terminîndu-se ora de dirigenţie, sau orice altă activitate care a fost înregistrată, profesorul are posibilitatea să deruleze banda, să analizeze fiecare secvenţă a activităţii respective, să stabilească părţile care au fost bine realizate, să constate neajunsurile şi, bineînţeles, să tragă învăţăminte. O astfel de analiză poate servi, tot individual, nu numai celui ce a organizat activitatea respectivă, ci şi altor cadre didactice care doresc să stăruie personal asupra înregistrării făcute.

Fără a face inutilă pregătirea profesională, ci, dimpotrivă, pledînd pentru ea, în vederea perfecţionării continue a activităţii educaţionale, instalaţiile cabinetului permit o analiză mai profundă a orelor obişnuite, curente, în starea lor naturală şi realizarea pe această cale a unor schimburi de experienţă mult mai interesante şi mai folositoare.

Sala de observaţie şi înregistrarea oferă şi alte mijloace care servesc acestui scop funcţional. Fără să se deranjeze sub nici o formă activităţile care se desfăşoară, din sala de observaţie se pot face înregistrări pe peliculă fotografică, pentru a fi utilizate fie pentru efectuarea unor analize asupra activităţilor respective, fie pentru pregătirea sau ilustrarea unor activităţi ulterioare.

Într-o etapă viitoare de dezvoltare a acestui cabinet şi de multiplicare a caracteristicilor sale funcţionale, intenţionăm să montăm în sala în care se desfăşoară activităţile un sistem de camere de luat vederi, care să retransmită în sala de observaţie şi înregistrare. În felul acesta, pe ecranul unui televizor se va putea urmări direct orice activitate educativă organizată în sala vecină, cu avantajul unor prim planuri care vor permite în special observarea, înregistrarea şi mai ales analizarea diferitelor stări psihice pe care le trăiesc elevii, ca şi profesorii lor, pe parcursul acestor activităţi.

Sala de observaţie şi înregistrare are şi funcţia de asigurare a condiţiilor de valorificare şi generalizare a experienţei înaintate în munca educativă. În acest

scop, ea dispune de o bibliotecă înzestrată în exclusivitate cu lucrări privind acest important domeniu al activității școlare. Cadrele didactice găsesc aci, fișată tematic și deci ușor de consultat, literatura de specialitate tipărită la noi, lucrări originale editate în alte țări, traduceri din alte limbi. Cabinetul oferă de asemenea buletine de documentare pedagogică, caiete de traduceri în rezumate, bibliografii pe teme educative. De un real folos sînt și programele muncii educative, elaborate în diferite țări, modelele de planuri ale activităților educative elaborate de diriginții fruntași ai liceului. planurile-model ale unor ore de dirigenție sau ale altor activități educative, diferite albume și expoziții volante, modele de fișe de observare psiho-pedagogică a elevilor, modele de caracterizări etc. Cabinetul pune totodată la dispoziția cadrelor didactice indicații privind itinerarii posibile ale unor vizite, drumeții sau excursii, adrese utile ale unor instituții educative, modele de material didactic pentru munca educativă, cataloage ale filmelor, diafilmelor, diapozitivelor și discurilor care pot fi utilizate în organizarea și desfășurarea diferitelor activități educative.

Datorită dotării tehnice a cabinetului și caracteristicilor funcționale care i-au fost imprimate, el este folosit în primul rînd pentru crearea unei experiențe înaintate în domeniul muncii educative și pentru generalizarea acesteia. Cei mai buni diriginți ai liceului organizează activități educative dintre cele mai variate, de la ore de dirigenție și informări politice pînă la acțiuni pionierești sau ale organizației U.T.C., activități în afară de clasă etc. După desfășurarea lor, fiecare dintre acțiunile respective este supusă, cu ajutorul instalațiilor cabinetului și cu participarea autorilor ei și a celorlalți profesori, unor analize aprofundate, în urma cărora se stabilesc căile de perfecționare și se hotărăște, dacă este cazul, să se treacă la generalizarea ei.

Una dintre funcțiile cabinetului este reconsiderarea metodologiei și tehnologiei educației. În acest sens vor fi inițiate și introduse soluții metodice corespunzătoare sarcinilor noi, puse de societatea noastră socialistă în fața școlii, ca principal factor educativ instituționalizat, precum și de programul general al științei, inclusiv al pedagogiei.

Prof. VERA BRAŞOVEANU
Liceul pedagogic, Bucureşti

TRATAREA INDIVIDUALĂ A ELEVILOR, MODALITATE DE SPORIRE A EFICIENŢEI MUNCII INSTRUCTIV-EDUCATIVE

Una din modalităţile principale, folosite pe plan mondial, în vederea creşterii eficienţei învăţămîntului o constituie *individualizarea procesului istructiv-educativ* modelarea activităţii cu elevii ţinîndu-se seama de particularităţile psiho-individuale ale acestora. „Ignorarea trăsăturilor individuale, datorită unei atitudini nivelatoare pedagogice, echivalează cu un act de miopie educativă" [1] şi, dimpotrivă, „psihicul elevului — însuşirile personalităţii lui — nu pot fi înţelese decît în comportarea lui, în manifestările lui trecute şi prezente, în năzuinţele proiectate în viitor" [2].

Realizarea individualizării procesului instructiv-educativ prezintă probleme şi aspecte caracteristice nu numai fiecărui grad de învăţămînt, ci implică luarea în considerare şi a specificului fiecărui tip de şcoală.

Activitatea în cadrul liceului pedagogic reclamă mai mult decît în oricare alt tip de şcoală depistarea şi cultivarea intereselor şi aptitudinilor profesionale ale elevilor. În mod deosebit — dar nu exclusiv — această sarcină revine profesorului de pedagogie, care predă o serie de discipline fundamentale în pregătirea viitorului învăţător. Avînd în vedere multiplele interese caracteristice adolescenţei este necesar să se acorde o atenţie deosebită dezvoltării interesului pentru profesiune şi transformării lui în interes pivot, urmărindu-se totodată în ce măsură acesta are corespondenţe sau se interferează cu înclinaţiile şi aptitudinile elevului respectiv.

Pentru a cunoaşte împrejurările concrete care i-au condus pe elevii anului I spre liceul pedagogic, încă înainte de începerea cursurilor am studiat dosarul fiecărui elev, pentru a vedea situaţia lor şcolară anterioară (dacă au întrerupt studiile, dacă au căzut la examenul de admitere la alte şcoli etc.). În acelaşi scop, la începutul anului şcolar, le-am dat şi compuneri cu tema „Ce m-a determinat să devin elev al liceului pedagogic" ?

Investigaţiile făcute m-au condus la concluzia că în fiecare serie există elevi — din păcate într-un număr prea restrîns — pentru care profesiunea de învăţător s-a constituit într-un ideal de viaţă, urmărit cu perseverenţă încă din copilărie. Dovada cea mai elocventă o reprezintă faptul că unii dintre ei au repetat examenul de admitere cîteva sesiuni la rînd, deşi situaţia lor şcolară le putea asigura intrarea şi la alt tip de şcoală. Iată ce scria în acest sens eleva P.M. din seria 1964—1965 :

---

[1] U. Şchiopu, *Psihologia diferenţiată şi educativă*, „Revista de pedagogie" nr. 8—9/1966, p. 36.

[2] V. Pavelcu, *Problema cunoaşterii elevului*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1960.

„De mică visam să ajung învățătoare. Jocul meu preferat era jocul „de-a școala", în care eu aveam întotdeauna rolul de învățătoare. Dar, ceea ce m-a determinat definitiv să urmez această școală a fost învățătoarea mea. Hotărîrea mea de a mă face învățătoare era atît de puternică, încît n-a putut fi zdruncinată nici după două încercări nereușite de a intra în această școală. Ziua în care am aflat că am fost admisă a fost cea mai fericită zi din viața mea".

Pentru alți elevi alegerea profesiunii de învățător este motivată social. Astfel, elevul D.I., din aceeași serie, impresionat de funcția socială a educatorului în mediul rural scrie : „M-am înscris la liceul pedagogic convins că în felul acesta voi participa și eu la ridicarea nivelului cultural al satelor noastre".

Categoria respectivă de elevi constituie întotdeauna nucleul clasei, nu numai în omogenizarea acesteia și în activitatea de învățătură, ci mai ales în cultivarea interesului pentru viitoarea profesiune la ceilalți elevi, care deseori ajung la liceul pedagogic fie dintr-o simplă întîmplare, fie datorită unei mentalități greșite, potrivit căreia specializarea pentru munca didactică n-ar necesita nici posibilități intelectuale deosebite și nici nivelul superior de cunoștințe dobîndite anterior.

Pentru a trezi și cultiva interesul elevilor față de conținutul muncii învățătorului și a-i face să îndrăgească această profesiune, am folosit la fiecare lecție de specialitate orice prilej pentru a crea momente de tensiune emoțională, apelînd la sensibilitatea, emotivitatea și tendința spre romantism, caracteristice vîrstei. La cursul de pedagogie, de exemplu, deși tema *Personalitatea învățătorului* este prevăzută în program abia în anul V, am dezvăluit conținutul ei începînd cu primele lecții, folosindu-mă de un bogat material beletristic din literatura clasică și contemporană ca : *Apostolul* de C. Petrescu, *Răscoala* de L. Rebreanu, *Domnu Trandafir* de M. Sadoveanu, *Desculț* de Z. Stancu, *Învățătorii* de B. Iordan etc. Chiar teme fără legătură directă cu problema respectivă, de exemplu, *Obiectul pedagogiei sau Metodele de cercetare în pedagogie* le-am tratat în așa fel, încît să dezvălui elevilor aspecte pasionante, atrăgătoare, valențe necunoscute ale profesiunii de învățător.

De asemenea, adesea apelez la impresiile unor oameni de prestigiu în viața științifică și socială cu privire la figura primului învățător și chiar la experiența personală a elevilor înșiși, în special a acelora care manifestă un vădit interes pentru profesiunea respectivă. În convorbirile avute ulterior cu elevii, aceștia au apreciat că discuțiile purtate în legătură cu tema *Personalitatea învățătorului* au constituit momentul decisiv pentru a îmbrățișa această profesiune.

Predarea istoriei pedagogiei oferă, de asemenea, posibilități multiple în direcția cultivării interesului pentru profesiunea de învățător. Cu ocazia studierii vieții și activității fiecărui pedagog selecționez din opera acestuia, precum și din bibliografia despre el, textele cele mai reprezentative referitoare la aprecierea profesiunii de învățător și la menirea acestuia. De exemplu, testamentul lui Pestalozzi, precum și inscripția de pe piatra funerară, mișcă într-atît pe elevi prin mesajul lor, încît mulți dintre ei își aleg ca ideal profesional pe acest pedagog. Iată ce scrie eleva B.A. în compunerea cu tema *Idealul meu de viață :* „Aș vrea să fiu bună și apropiată de copii ca Pestalozzi, să-mi iubesc profesiunea ca el și să am puterea sufletească să fac ceva pentru elevii mei, să mă sacrific pentru ei așa cum s-a sacrificat el".

La lecțiile de psihologie folosesc, de asemenea, o bogată literatură beletristică. La lecțiile cu temele : temperamentul, caracterul, voința, am folosit frag-

mente literare din lucrările : *Tartuffe, Hagi Tudose, Ultima oră, Uzina vie, Bărăganul* etc., cu scopul nu numai de a caracteriza procesele și fenomenele studiate, ci și de a trezi la viitorii învățători interesul și preocuparea de a sonda psihicul uman, de a pătrunde în universul spiritual al individului, ceea ce le va fi de mare folos în viitoarea profesiune.

Practica pedagogică, începînd cu cea observativă, reprezintă un mijloc grăitor de manifestare a interesului pentru profesiunea aleasă, în sensul că elevii pe care îi interesează în mod deosebit activitatea didactică acordă toată atenția acestei munci, iar caietele de practică și cele pentru caracterizarea elevilor constituie pentru profesorul de pedagogie un adevărat test în vederea depistării acestui interes.

Dezvoltarea interesului pentru profesiunea de învățător se face în strînsă legătură și pe baza intereselor speciale. Depistînd încă de la începutul anului școlar aceste interese, ele pot fi valorificate și stimulate. Cunoscînd, cu ocazia practicii pedagogice, interesul unor eleve pentru muzică, de exemplu, am căutat să-l canalizez spre activitatea dirijorală și de alcătuire a unui repertoriu de cîntece adecvat vîrstei copiilor cu care vor lucra. Interesul altor elevi pentru lectură, în general, îl orientez spre lucrări cu caracter beletristico-pedagogic. Tot în cadrul practicii pot fi descoperite și unele aptitudini pentru anumite domenii științifice sau artistice, de care să se țină seama în repartizarea primelor lecții practice, cu scopul de a-i cointeresa pe elevi în această activitate, de a le crea premisele succesului, de a le da posibilitatea să încerce anumite satisfacții și a le trezi interesul pentru activitatea didactică.

Practica pedagogică oferă deseori surpriza descoperirii unor adevărate talente pedagogice : elevii care reușesc din primul moment să se impună în fața clasei, să fie foarte apropiați și îndrăgiți de copii, să rezolve cu tact situații neprevăzute, să se orienteze cu ușurință în fața unei clase necunoscute. Cu atît mai surprinzător este acest fapt, cu cît unii dintre elevii respectivi nu sînt dintre cei buni la învățătură, iar alții nu manifestă nici măcar interes față de profesiunea de învățător. Asemenea cazuri, întîlnite aproape în fiecare serie, m-au condus la convingerea existenței unor aptitudini speciale pentru munca de învățător, așa cum sînt recunoscute aptitudinile pentru profesiunea de actor, pictor, sculptor etc.

Tot în perspectiva de a dezvălui în fața elevilor cîmpul larg de activitate a învățătorului, însemnătatea și frumusețea muncii lui, am participat cu elevii din ultimii ani în special la unele conferințe cu teme de pedagogie, psihologie și istoria pedagogiei, organizate de Clubul învățămîntului sau de Universitatea populară, la vizionarea în colectiv a unor piese de teatru, filme cu subiect din mediul școlar etc.

Elevii sînt antrenați la activitatea cercului de pedagogie, unde li se oferă posibilitatea să elaboreze referate, să participe la dezbateri pe anumite teme cu un conținut mai larg, la diferite simpozioane și seri pedagogice, unde sînt invitați și elevi din alte clase. Asemenea manifestări susținute de membrii cercului exercită o puternică influență asupra colegilor lor, determinîndu-i pe mulți dintre ei să se antreneze în activitatea respectivă. Teme ca : *Principiul intuiției, Educația prin muncă, Procesul învățării, Probleme ale modernizării învățămîntului* au constituit prilejuri minunate de valorificare a cunoștințelor elevilor și lecturii lor particulare, de exersare a capacității de sistematizare, de manifestare a spiritului de inițiativă și independență, de originalitate, concomitent cu dezvoltarea interesului și a dragostei pentru profesiune.

Printr-o asemenea activitate dsfășurată în mod sistematic, în conformitate cu multitudinea particularităților elevilor, am reușit să modific radical mentalitatea

unora dintre ei în ceea ce privește alegerea profesiunii și importanța exercitării ei cu toată convingerea și cu competență. Edificatoare în acest sens sînt datele statistice obținute prin chestionarul dat anului VI pe tema *Idealul meu de viață*, în anul școlar 1965—1966, în comparație cu un chestionar similar cu tema *Ce vreau să devin*, dat aceluiași colectiv de elevi la începutul școlarității lor. Astfel, dacă din 40 elevi ai anului II numai 19, adică 49%, și-au manifestat dorința de a deveni învățători, în anul VI, din 35 elevi 31, adică 88%, au manifestat hotărîrea de a se consacra acestei profesiuni, restul avînd încă oscilații sau făurindu-și planuri cu totul străine de profilul școlii urmate. Procentaje apropiate am înregistrat și la alte serii de elevi.

Eficiența procesului de învățămînt depinde într-o mare măsură de cunoașterea și de respectarea particularităților temperamentale ale elevilor, de valorificarea lor în așa fel, încît să faciliteze integrarea lor în viața și activitatea socială. În acest scop, pe lîngă informațiile culese prin observarea nemijlocită a elevilor în diferite ocazii — la lecții, în timpul practicii, în relațiile cotidiene dintre ei — am provocat anumite situații care angajează grupe de elevi, în scopul de a-i determina să se manifeste în toată plenitudinea trăsăturilor lor temperamentale. Rezultatele unor asemenea experimente naturale le-am analizat la lecțiile de psihologie și pedagogie în contextul temelor predate, cu intenția de a-i ajuta pe elevi să se autocunoască și să-și cunoască mai bine colegii, să-și însușească modalități concrete de autoeducare. Respectarea trăsăturilor temperamentale se realizează în cadrul procesului didactic printr-o tratare diferențiată a grupelor de elevi cu tipuri variate de temperament. Astfel, elevii cu temperament coleric, melancolic și flegmatic, întrucît ridică cele mai multe probleme, se află în permanență în centrul atenției. Dacă pe colerici îi ponderez în manifestările lor explosive și le îngrădesc tendința de risipă de energie intelectuală și fizică, pe melancolici, care sînt retrași, timizi, lipsiți de încredere în propriile forțe, cu complexe de inferioritate, îi încurajez, îi stimulez, le ofer ocazia de a avea succese și satisfacții în muncă. Aceștia sînt solicitați mai ales în discutarea problemelor studiate anterior sau însușite în cadrul altor discipline și în fixarea cunoștințelor, facilitîndu-le astfel participarea activă la lecție.

Elevilor cu trăsături ale temperamentului flegmatic le adresez în timpul lecției întrebări fulger, le cer să rezolve rapid exerciții la tablă, să continue sau să corecteze răspunsurile colegilor, determinîndu-i astfel să facă eforturi pentru a se integra în ritmul de muncă al clasei. În schimb, pe elevii impulsivi, nestăpîniți, care intervin în oră, întrerupîndu-i pe colegii lor, cu impresia că totul le este clar și binecunoscut, îi solicit în special în probleme dificile, pe care sînt sigură că nu le stăpînesc deplin, tocmai pentru a le demonstra pe loc, prin completările și precizările altor colegi, atitudinea superficială, pripită, de care dau dovadă și a-i determina să se înfrîneze. Pe de altă parte, ținînd seama de faptul că elevii cu temperament coleric dispun de un surplus de energie, de un ritm susținut și rapid de muncă, adesea le repartizez teme suplimentare pentru acasă și chiar în clasă. În felul acesta, bazîndu-mă pe elementele pozitive ale temperamentului lor, reușesc să-i aduc pe elevii respectivi în situația de fruntași la învățătură și să-i determin să-și modifice comportarea.

În cadrul practicii pedagogice mă ocup în mod special de elevii cu manifestări ale temperamentului melancolic, deoarece trăsăturile negative ale acestui temperament sînt de natură să rateze lecția practică, în special în cazul începătorilor.

Cu aceștia organizez desfășurarea prealabilă — la orele de consultații sau în clasă în fața colegilor — a unor părți din lecția pe care urmează s-o țină sau chiar a lecției în întregime, folosind deseori unele procedee regizorale ca : exerciții de mișcare, de modulare a vocii, de gestică, de improvizații pe teme date, cum ar fi : „Arată-mi concret cum ai proceda dacă expunerea ți-ar fi întreruptă de un conflict intervenit între doi elevi" sau „Ce-ai face dacă un elev ar devia de la conținutul răspunsului așteptat de tine" ?

Exerciții similare organizez și cu elevii cu predominante trăsături ale temperamentului flegmatic, cu scopul de a compensa lipsa capacității de orientare promptă într-o situație nouă și ritmul foarte lent de derulare a proceselor gîndirii și exprimării, de a-i scoate din inerția și indiferența care-i caracterizează. Chiar în activitatea la învățătură le recomand acestor elevi ca, după ce și-au însușit cunoștințele la un anumit obiect, să le expună cu voce tare în fața unui coleg într-un interval de timp determinat, cu ceasul în mînă, astfel încît să-și accelereze în mod intenționat ritmul de gîndire și vorbire.

Respectarea particularităților temperamentale ridică probleme deosebite și în ceea ce privește sistemul de notare a elevilor, în sensul că unele trăsături temperamentale negative ale elevilor îi pot influența pe profesori în aprecierea cunoștințelor, așa cum am constatat cu ocazia asistențelor la lecțiile deschise, în cadrul interasistențelor la lecțiile de specialitate, precum și la lecțiile practice ținute la clasele I—IV. Așa, bunăoară, unii elevi cu un volum redus de cunoștințe, superficial însușite și nesistematizate, dar dispunînd de un debit verbal bogat și avînd un ritm rapid de acțiune, o mare mobilitate de gîndire, reușesc să obțină note mai mari decît nivelul real al pregătirii lor. Dimpotrivă, elevii timizi, retrași, cu complexe de inferioritate, chiar în cazul în care sînt stăpîni pe cunoștințe, lasă o impresie nefavorabilă, ceea ce se resimte în nota primită.

Întrucît nota școlară trebuie să concretizeze cifric sau prin calificative, în primul rînd, rezultatul sau concluzia la care ajunge educatorul asupra nivelului de pregătire al elevului la un moment dat[3], este firesc ca trăsăturile temperamentale să nu influențeze atribuirea notei. De aceea, în tot timpul activității mele am căutat să nu alterez valoarea notei ca etalon al cunoștințelor. Pe elevii timizi nu-i încurajez niciodată prin majorarea pe nedrept a notei, așa cum se procedează adesea, dar îi pun în situația de a răspunde în așa fel, încît să merite o notă bună, ceea ce are o înrîurire mult mai puternică asupra lor decît sentimentul că au fost tratați cu indulgență. În același fel, exigența sporită în notarea elevilor dinamici, vioi, activi, dar superficiali și neorganizați, are drept rezultat educarea lor în spiritul muncii perseverente, conștiincioase, temeinice, iar nu încurajarea tendinței de a merge pe linia minimului de efort, așa cum se întîmplă în cazul în care li se acordă note mai mari decît cele pe care le merită.

În ceea ce privește trăsăturile de caracter și voință, întrucît ele se oglindesc în întreaga activitate și conduită a individului, în raporturile sale cu societatea, cu colectivul, în atitudinea față de muncă și de el însuși, pentru cunoașterea lor nu am organizat activități speciale. În timpul lecțiilor și al pacticii pedagogice, urmărind raporturile dintre elevi, mi-e lesne să constat atitudinea fiecăruia față de muncă, latură pe care o urmăresc în mod special. Pentru a-i obișnui pe elevi să învețe cu conștiinciozitate, să persevereze în învingerea dificultăților, să-și formeze un sistem ordonat de muncă, controlez în permanență modul în care-și

[3] *Metodologia examinării și notării elevilor*, Institutul de științe pedagogice, Ed. didactică și pedagogică, 1969, p. 24.

pregătesc temele date, folosind cele mai variate procedee de verificare individuală și frontală, în așa fel, încît cei mai mulți dintre elevi să plece de la lecție cu impresia că n-au putut trece neobservați. În acest sens, cei pe care reușesc să-i descopăr că nu și-au pregătit lecția, chiar dacă nu sînt ascultați pentru notă, primesc în mod expres sarcina de a se pune la punct cu tema respectivă. Deoarece eficiența acestui procedeu este direct legată de controlul efectuat ulterior, elevii respectivi sînt chestionați oral sau în scris în ora următoare. În general, mă străduiesc să combat mentalitatea unor elevi de a învăța numai atunci cînd presupun că ar putea fi ascultați. De aceea, evit ascultarea elevilor în ordinea alfabetică, ori numai a acelora care n-au notă etc., dau extemporale și ascult de două sau trei ori consecutiv, indiferent dacă notele sînt trecute în catalog sau răspunsurile sînt apreciate doar verbal.

În cadrul practicii pedagogice trebuie să se combată în special superficialitatea, delăsarea în muncă, lipsa de inițiativă și de independență a unor elevi, manifestate prin pregătirea lecției practice în ultimul moment, prin tendința de copiere a planurilor de lecții ale colegilor, prin folosirea acelorași materiale didactice. Elevii care demonstrează asemenea carențe de caracter sînt obligați să țină o altă lecție decît cea pregătită în mod necorespunzător, deși acest lucru produce greutăți în planificarea practicii. Este bine ca elevilor care, prin temele alese, încearcă să se achite de această sarcină cu un efort sub nivelul posibilităților lor reale să li se aleagă alte subiecte sau tipuri de lecții de natură să ridice probleme mai dificile, să comporte un volum mai mare de muncă, tocmai pentru a-i determina să lucreze cu seriozitate și a-i educa în spiritul autoexigenței. În scopul combaterii șablonismului în muncă se acordă o mare atenție elementelor noi, originale în lecția ținută ca: folosirea unor procedee diferite de cele menționate de metodica respectivă sau indicate de profesorul metodist, modul personal de a sistematiza cunoștințele predate, inițiativa în confecționarea și folosirea materialului intuitiv. În analiza lecției, evidențiez în mod deosebit aceste calități care, în ultimă instanță, atestă atitudinea elevului față de pregătirea pentru viitoarea profesiune. În aceeași măsură apreciez atitudinea pe care o are practicantul față de activitatea de învățătură a elevilor din clasele I—IV cu care lucrează, contribuția lui la educarea acestora în spiritul dragostei față de muncă, urmărind astfel formarea unui stil corect de muncă didactică. Pentru educarea viitorilor învățători în spiritul prieteniei, colaborării, solidarității colegiale, al criticii și al autocriticii, un teren propice îl constituie practica pedagogică. Elevii cu aptitudini pentru activitatea didactică sau cu anumite înclinații trebuie antrenați să-și ajute colegii în întocmirea planurilor de lecții, în confecționarea materialului didactic. Este bine ca de la primele lecții practice, în cadrul participării elevilor la analiză, să se observe relațiile existente între elevi (simpatie, animozitate sau pur și simplu indiferență), să se prevină manifestările negative, antrenîndu-i în discuție și pe elevii care nu se anunță. Cei care relevă după preferință numai anumite aspecte — pozitive sau negative — trebuie să fie obligați să motiveze fiecare afirmație, provocîndu-i să facă aprecieri cît mai obiective.

Experiența a arătat că un mijloc eficient de educare a unor trăsături pozitive de caracter, care contribuie la dezvoltarea spiritului obiectiv, al principialității în muncă și în relațiile cu colegii, al criticii și autocriticii, îl constituie acordarea notelor pentru participare la analiza lecțiilor și pentru însemnările făcute în caietul de practică. Trăsăturile de caracter sînt luate în considerare la acordarea notei, nu

numai în cadrul practicii pedagogice, ci și la lecțiile teoretice, în măsura în care aceste trăsături se răsfrîng asupra activității de învățătură a elevilor. Astfel, delăsarea în muncă este aspru sancționată, mai ales în cazul elevilor cu posibilități intelectuale superioare și, dimpotrivă, conștiinciozitatea, meticulozitatea cu care se pregătesc elevii mai puțin înzestrați din punct de vedere intelectual sînt apreciate ca atare.

Tratarea individuală a elevilor în procesul de învățămînt, deși reclamă un volum de muncă suplimentară și creează adesea mari dificultăți în realizarea în timp a programelor școlare, asigură în ultimă instanță succesul la învățătură al fiecărui elev, cointeresarea lui în participarea susținută, activă în procesul de învățămînt, ceea ce face să crească nvelul la învățătură al clasei respective, iar disciplina la lecție să nu constituie o problemă, ca atunci cînd clasa este tratată ca o masă omogenă, în care cerințele profesorului nu pot avea ecoul dorit. În acest sens, situațiile statistice întocmite la sfîrșitul fiecărui an la clasele la care predau atestă o creștere sesizabilă a procentajului elevilor cu note de trecere și o modificare a proporției între grupele de elevi cu note mediocre, bune și foarte bune, în sensul mișcării elevilor spre o grupă superioară. Aceeași situație s-a înregistrat și în analizele comparative ale rezultatelor la învățătură dintre diferite clase cu care am lucrat mai mulți ani consecutiv.

Rezultatele obținute de colectivele de elevi la care am predat s-au concretizat în faptul că numărul promovaților n-a fost niciodată sub 97%, în unele clase înregistrîndu-se o promovabilitate chiar de 100% așa cum reiese și din documentele școlare respective, deși există o mare exigență în aplicarea sistemului de notare.

Rezultatele bune se datorează, în primul rînd, faptului că în organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt am depus efort pentru pătrunderea în universul spiritual al fiecărui elev, pentru a scoate la iveală și a dezvolta potențele intelectuale și morale, bazîndu-mă totodată pe specificul colectivului clasei în ansamblu. Rezolvarea acestei probleme complexe presupune colaborarea strînsă și permanentă, pe de o parte, a tuturor cadrelor didactice care lucrează la clasa respectivă, iar pe de altă parte, colaborarea dintre acestea și dirigintele clasei, care la rîndul său conlucrează strîns cu familia.

Psiholog ALEXANDRINA PĂUN

ÎNSUŞIREA NOŢIUNILOR MORALE DE CĂTRE COPIII DEBILI MINTAL COMPARATIV CU CEI NORMALI*

Pentru a surprinde nivelul de însuşire a noţiunii morale de „cinste" şi a comportamentului moral la copiii debili mintal comparativ cu cei normali — la clasele I—VIII — am întocmit următoarea metodică : *metoda definiţiei*, pentru a surprinde însuşirea noţiunii de „cinste" la nivel „cognitiv abstract" ; *modele de povestiri*, prin care am încercat să punem în evidenţă nivelul „cognitiv concret" de însuşire a noţiunii ; *aplicarea unui chestionar*, care pune în evidenţă tendinţa spre minciună, deci comportamentul etic efectiv.

Noţiunile morale, în general, nu se pot defini prin gen proxim şi diferenţă specifică, definirea lor constînd în enumerarea notelor specifice acestor noţiuni. Am considerat că, pentru noţiunea de „cinste" sînt definitorii următoarele note :

1. Să nu-ţi însuşeşti ceea ce aparţine altora sau societăţii.
2. Să spui întotdeauna adevărul.
3. Să-ţi respecţi cuvîntul dat.
4. Să dezvălui şi să combaţi abaterile de la normele sociale ale altora.

Am imaginat o serie de patru povestiri cu conţinut moral şi am cerut subiecţilor să indice care este comportamentul ce trebuie adoptat în situaţia concretă înfăţişată de fiecare din povestiri. Ceream, de asemenea, şi motivaţia acestui comportament. Povestirile folosite în cercetarea noastră sînt următoarele :

1. Un coleg din clasa ta a spart la şcoală un geam cu mingea. Profesorul întreabă : „Cine a spart geamul ?" Colegul tău nu mărturiseşte că l-a spart. Tu ştii că el l-a spart. L-ai spune profesorului ? De ce ai proceda aşa ?

2. În timpul războiului un soldat a fost luat prizonier. Duşmanii i-au cerut să le arate unde se află tovarăşii lui de luptă şi rezerva de armament. Soldatul nu le-a spus adevărul, arătîndu-le o direcţie greşită.

— Ce credeţi despre felul în care a procedat acest soldat ?

— De ce consideraţi că era bine să procedeze aşa cum aţi indicat ?

3. Un elev voia să-şi cumpere o minge. Nu avea însă bani. Atunci el a furat de la un coleg 10 lei.

— Cum consideraţi că a procedat el ?

— De ce consideraţi că era bine să procedeze aşa cum aţi indicat ?

4. Un elev a găsit 25 de lei în clasă. Fără să întrebe ai cui sînt, s-a dus şi şi-a cumpărat bomboane.

— Ce părere aveţi despre felul în care a procedat ?

— De ce consideraţi că era bine să procedeze aşa ?

Alegerea comportării adecvate în situaţie conform conduitei etice, cotată cu un punct, indica atitudinea activă de dezvăluire a abaterilor de la normă.

---

* Această lucrare este elaborată sub conducerea ştiinţifică a prof. univ. dr. Constantin Pufan.

Prin cea de-a doua povestire, căutam să surprindem capacitatea subiecților de a discerne între obligația de a spune întotdeauna adevărul și necesitatea de a-și apăra tovarășii, cu prețul unor afirmații false. Se urmărea prin această povestire aspectul calitativ al însușirii, la nivel „cognitiv concret", a notei : „Să spui întotdeauna adevărul".

Pentru nota definitorie a noțiunii morale de „cinste" : „Să nu-ți însușești ceea ce aparține altora", am construit povestirea nr. 3, iar pentru a surprinde nivelul calitativ al însușirii aceleiași note am utilizat cea de-a patra povestire.

Din chestionarul aplicat, care cuprinde 10 întrebări, notăm cîteva : — Ai știut întotdeauna ce te-au întrebat profesorii la lecție ? — Ai venit vreodată cu temele nerezolvate sau neînvățate la școală ? — Ai lăsat vreodată un lucru neterminat ca să pleci la joacă ? — Ai pus vreodată vina pe altcineva cînd ai făcut tu o faptă rea ? — Te-ai bătut s-au te-ai certat vreodată cu frații sau cu tovarășii de joacă ?

În aplicarea convergentă a metodelor : definiției, povestirilor și chestionarului pentru depistarea tendinței spre minciună, am respectat întotdeauna ordinea aplicării metodelor, succesiunea întrebărilor și, pe cît posibil, aceeași formulare a întrebărilor și povestirilor. De la caz la caz, foloseam precizări de termeni și dădeam lămuririle necesare cu privire la situația concretă. Astfel de precizări au fost mai frecvente la elevii școlii speciale decît la cei din școala de masă, la elevii din clasele mici față de cei din clasele mari.

Înaintea aplicării metodelor de cercetare, pentru identificarea subiecților, puneam următoarele întrebări : Cum te cheamă ? ; Cîți ani ai ? ; Care este profesiunea părinților ? ; Cîți frați ai ?

Ne interesa să vedem mediul familial din care provin și situația în ceea ce privește dezvoltarea psihică a celorlalți frați (surori). Experimentele s-au desfășurat în București, la Școala specială ajutătoare de fete nr. 5 și la Școala generală nr. 67. Cercetarea experimentală s-a efectuat din doi în doi ani de studiu, respectiv la clasele I, a III-a, a V-a și a VII-a, pe un număr total de 52 de elevi de la Școala ajutătoare și pe același număr la școala de masă. Am efectuat cercetările la clasele amintite, deoarece am considerat că fenomenul studiat — însușirea noțiunilor morale — nu prezintă mari variații de la o clasă la alta.

Criteriul de vîrstă nu a putut fi respectat, deoarece elevii din clasele școlii ajutătoare erau cu 1—5 ani mai mari decît elevii acelorași clase ale școlii de masă. Astfel, vîrsta elevilor clasei I de la școala generală varia între 7—8 ani, în timp ce vîrsta elevilor clasei I a școlii ajutătoare varia între 8 și 13 ani. La clasa a III-a de la școala specială limita minimă de vîrstă era de 10 ani, iar limita maximă de 14 ani ; elevii din aceeași clasă a școlii generale aveau 9—10 ani. Elevii clasei a V-a a școlii de masă aveau 11—12 ani, iar elevii clasei a VII-a a aceleiași școli 13—14 ani ; la școala ajutătoare vîrsta elevilor din clasa a V-a varia între 13 și 16 ani, iar la clasa a VII-a între 14 și 18 ani.

Contactul psihic cu elevii școlii ajutătoare s-a realizat cu destulă ușurință la început, însă el nu se putea menține timp îndelungat, datorită particularităților atenției acestor copii și instabilității motorii care-i caracterizează pe cei mai mulți dintre ei, ceea ce a făcut ca și angajarea în sarcină, interesul pentru probe să varieze în cursul experimentului. Dacă la începutul acestuia elevii erau interesați de probele pe care le aveau de rezolvat, spre sfîrșitul experimentului interesul lor scădea foarte mult ; subiecții dădeau semne vădite

de neatenție, provocată de orice stimul nespecific din ambianță, ceea ce făcea ca experimentul să fie întrerupt pentru 5—10 minute, pentru ca să se poată desfășura în condiții optime.

Această situație nu s-a ivit în condițiile lucrului cu elevii școlii de masă, unde toți subiecții reușeau să-și mențină atenția concentrată pe tot parcursul experimentului, manifestînd un viu interes pentru sarcinile pe care le aveau de rezolvat. Poate că și această stare de lucruri a contribuit la obținerea unor rezultate mai bune de către copiii normali față de cei deficienți. Semnalăm prezența unui singur caz de negativism, la o elevă din clasa a V-a a școlii ajutătoare. Astfel de cazuri nu am întîlnit la școala de masă.

Expunerea și analiza rezultatelor cercetării

Pentru a facilita analiza cantitativă a rezultatelor obținute și a putea compara datele obținute la copiii debili mintal cu cele obținute la copiii normali, am acordat cîte un punct pentru fiecare notă definitorie corect indicată ; de asemenea, pentru fiecare povestire la care se indica comportamentul etic adecvat și pentru fiecare întrebare din chestionar la care se răspundea corect se acorda cîte un punct. Astfel, însușirea deplină a noțiunii de „cinste", pentru fiecare subiect, permitea un punctaj de : 4 puncte pentru definiție ; 4 puncte pentru povestiri ; 10 puncte pentru chestionar.

Fiind cercetați în fiecare clasă cîte 13 elevi, punctajul maxim pe clasă pentru prima probă (definiția) era de 52 de puncte (4 × 13), pentru proba a doua (povestiri), de asemenea, de 52 de puncte, iar pentru ultima probă (chestionar) de 130 de puncte. Acesta este cazul ideal. În realitate, punctajul obținut este mai mic, variind de la clasă la clasă, de la școala specială la școala de masă. Prin raportarea punctajului obținut de întreaga clasă la punctajul maxim posibil, obținem un indice care redă nivelul de însușire a noțiunii morale de cinste la fiecare dintre cele trei nivele. Matematic, indicele poate fi exprimat de formula :

$$I = \frac{K^1}{K} \text{ unde :}$$

$K^1 = k_1 + k_2 + k_3 \ldots\ldots + k_n$

$K = k \cdot n$

k = numărul notelor definitorii pentru noțiune

k_1 = numărul notelor indicate de un subiect

n = numărul subiecților.

Acest indice poate varia între 0 și 1.

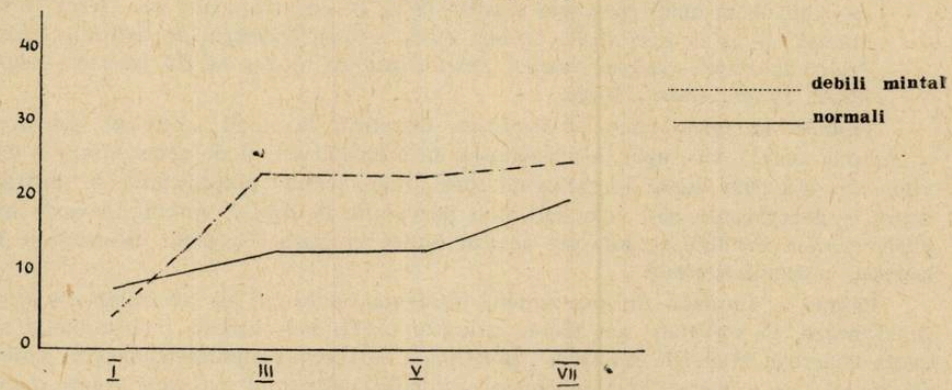
Am considerat necesară stabilirea unei asemenea formule, pentru că ea ne permite nu numai compararea gradului de însușire a noțiunii la fiecare nivel pentru debilii mintal față de copiii normali, dar și compararea, pe același colectiv, a gradului de însușire a noțiunii la cele trei nivele. Indicii obținuți pentru nivelul „cognitiv abstract" sînt redați în tabelul nr. 1

Tabelul nr. 1

Categoria de subiecți	CLASA			
	I	II	V	VII
Debili mintal	0,08	0,13	0,13	0,20
Normali	0,04	0,23	0,23	0,25

Se constată valori absolute mici, atît pentru o categorie de subiecți, cît și pentru cealaltă. Ritmul de creștere a acestui indice este mai accelerat la copiii normali decît la cei debili mintal. Aceasta se datorează și faptului că la debilii mintal indicele pentru clasa I este de două ori mai mare decît cel corespunzător copiilor normali. Putem explica valoarea relativă mare a acestui indice la clasa I a școlii speciale prin aceea că elevii proveneau din școala de masă, unde repetaseră clasa I de două-trei ori, vîrsta lor variind între 8—13 ani, cu o frecvență mai mare la 10 ani. De la clasa I la a III-a a școlii de masă se constată un salt — de la 0,04 la 0,23 — în însușirea, la nivelul „cognitiv abstract", a noțiunii morale. Apoi creșterea indicelui este lentă. La școala specială, o creștere mai accentuată se observă în trecerea de la clasa a V-a la clasa a VII-a. (graficul nr. 1).

Graficul nr. 1



Indicii de însușire la nivelul „cognitiv abstract" a noțiunii morale de „cinste".

Din grafic se poate observa platoul caracteristic clasei a III-a și a V-a, atît la școala de masă, cît și la școala specială. Acest platou nu înseamnă o stagnare în însușirea noțiunii morale ; este o nivelare doar pe planul cantitativ, pe plan calitativ punîndu-se în evidență un progres dat de prelucrarea internă a informațiilor primite pînă la această vîrstă, prin precizia și detalierea definițiilor, subliniera pregnantă a notelor definitorii.

În cazul școlii speciale este probabil că procesul de prelucrare continuă și după clasa a VII-a. Facem această afirmație bazată pe faptul că, raportată la vîrstă, variația indicelui este oscilantă, la clasa a V-a înregistrîndu-se chiar o scădere. Rezultatele sînt date în tabelul nr. 2.

Tabelul nr. 2

Categoria de subiecți	Vîrsta		
	9 — 10 ani	11 — 12 ani	13 — 14 ani
Debili mintal	0,11	0,08	0,15
Normali	0,23	0,23	0,25

Decalajul dintre indicii celor două categorii de subiecți este întotdeauna în defavoarea debililor mintal. Ritmul de creștere a indicilor este întrerupt, la categoria 11—12 ani, constatîndu-se chiar o regresiune în cazul copiilor debili mintal.

Creşterea mai rapidă a ritmului de însuşire a noţiunii morale la nivel „cognitiv abstract", cum rezultă din tabelul nr. 1, pune în lumină eficienţa procesului instructiv-educativ desfăşurat în şcoală şi îndeosebi în şcoala specială.

Din punct de vedere calitativ, de asemenea, rezultatele probei de definire a noţiunii „de cinste" diferă de la o categorie la alta de subiecţi. Astfel, la şcoala specială, un număr mare de elevi au dat definiţii nesatisfăcătoare sau chiar absurde : „Un om trebuie ca să fie cinstit, să-i dea altuia loc pe scaun, să nu-i ceară locul, să se scoale să stea cel bătrîn" (P.E., 10 ani, clasa I) ; „A fi cinstit este să fii vesel" (P.R., 8 ani, clasa I) ; „Să stea în picioare la musafiri" (N.F., 11 ani, clasa I).

Definiţii tautologice au fost întîlnite atît la copiii debili mintal, cît şi la cei normali. Răspunsuri ale elevilor de la Şcoala ajutătoare : „Prin cinste noi înţelegem omul care este cinstit" (S.T., 14 ani, clasa a V-a) ; „Prin cinste înţeleg să fie cinstit" (R.R., 13 ani, clasa a V-a). Exemplu de definiţie tautologică la elevii şcolii de masă : „Prin cinste eu înţeleg să fiu un om cinstit" (B.A., 13 ani, clasa a V-a).

Trebuie să menţionăm că însuşirea teoretică, la nivel „cognitiv abstract", a noţiunii morale face apel la capacitatea de abstractizare şi de generalizare a elevilor. Or, aşa cum atestă lucrările de specialitate, tocmai posibilităţile de abstractizare şi generalizare sînt cele mai slab dezvoltate la debilul mintal. Aceasta explică valorile absolute scăzute ale acestui indice la clasa I a şcolii de masă şi, în general, la şcoala specială.

Pentru a diminua din experiment influenţa factorului de abstractizare şi de generalizare, în cercetare am inclus anumite probe care cereau raportarea la situaţia concretă. Modelele intuitive[1], povestirile, au permis studierea însuşirii noţiunii morale de „cinste", înlăturîndu-se influenţa deficitului pe care copiii debili mintal îl au în ceea ce priveşte abstractizarea şi generalizarea. În acest caz, diferenţa dintre copiii normali şi cei debili mintal scade, comparativ cu diferenţa obţinută prin proba de definire a noţiunii. Dacă în prima probă copiii normali depăşeau de 1,75 ori şi respectiv de 1,25 ori pe cei deficienţi, la proba cu specificul respectiv performanţa lor este de numai 1,13 — 1,40 ori mai mare decît cea a debililor mintal.

La clasa a VII-a există totuşi o uşoară regresiune în ceea ce priveşte performanţa debililor mintal, aceasta ducînd la o oarecare mărire a diferenţei între cele două categorii de elevi studiaţi. Credem că nu este vorba de un declin în însuşirea noţiunilor morale şi cu atît mai puţin în comportarea morală a elevilor. Rezultatele de mai sus sînt redate în tabelul nr. 3.

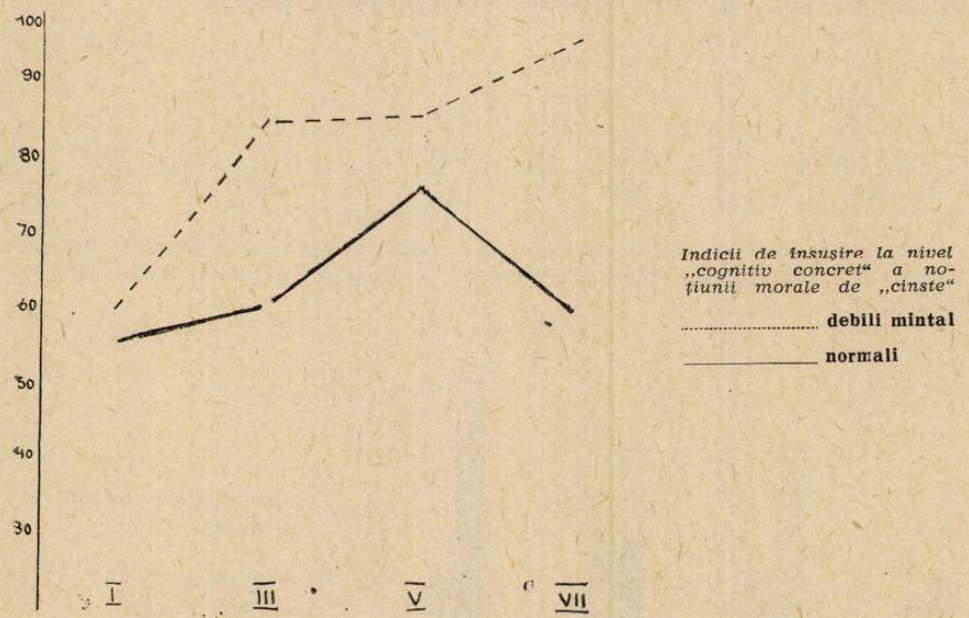
Tabelul nr. 3

Categoria de subiecţi	Clasa			
	I	III	V	VII
Debili mintal	0,56	0,61	0,77	0,60
Normali	0,60	0,85	0,86	0,96

[1] O. Şafran, *Educaţia morală şi experienţa de viaţă a elevilor*, "Revista de pedagogie" nr. 11/1964.

Există, în însușirea noțiunilor morale, fie că se face apel direct la factorii de abstractizare și de generalizare, fie că se încearcă diminuarea lor în rezolvarea probelor, o diferență între copiii normali și cei debili mintal (vezi graficul nr. 2).

Graficul nr. 2



Aceeași diferență am pus-o în evidență prin aplicarea unui chestionar ce-și propune să surprindă existența sau non-existența la subiecți a anumitor componente ale noțiunii de „cinste". De exemplu: datorită folosirii factorilor obiectivi am cercetat la copii capacitatea de a spune adevărul (făcînd abstracție de existența minciunilor intenționate și neintenționate). În acest fel, am constatat că un rol important în datele obținute îl dețin factorii cognitivi, ceea ce dezavantajează pe copiii debili mintal față de cei normali, pe de o parte, și pe copiii din primele clase față de cei din clasele mari, atît la școala specială, cît și la școala generală, pe de altă parte. Tendința spre minciună se restrînge pe măsura trecerii în clasele mari; acest lucru este valabil atît pentru elevii debili mintal, cît și pentru cei din școala de masă. Conform cercetării noastre, de la un indice de 0,40 pentru clasa I a școlii de masă se ajunge progresiv la 0,68 la clasa a VII-a a aceleiași școli. La elevii din școala de masă se constată o dublare a numărului celor care spun adevărul (0,40—0,86), în timp ce în școala specială numărul acestora crește de peste patru ori (0,16—0,60). Cifrele absolute, desigur, sînt totdeauna în defavoarea elevilor debili mintal. Cu tot ritmul accelerat de micșorare a tendinței spre minciună, debilii mintal nu ajung să spună, cu aceeași frecvență, adevărul ca elevii din școala de masă, aceasta și pentru faptul că ei nu ajung atît de frecvent să cunoască adevărul.

Frecvența redusă a răspunsurilor adevărate ale elevilor debili mintal corelează pozitiv cu dificultățile ce se pot pune în evidență la aceștia în ceea ce privește capacitatea de apreciere și autoapreciere, de discernămînt și de discriminare. Evoluția autoaprecierii obiective și autocriticii la debilii mintal se realizează într-un

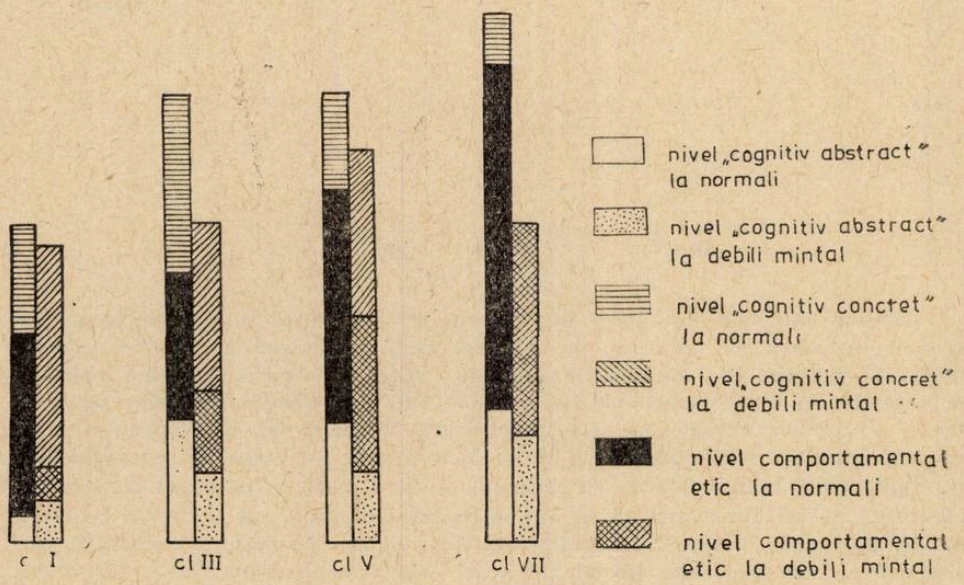
ritm mult mai lent decît la copiii normali şi această evoluţie lentă nu a putut să nu influenţeze rezultatele obţinute prin aplicarea chestionarului privind tendinţa spre minciună. În tabelul nr. 4 sînt date rezultatele obţinute de cele două categorii de copii cercetaţi la proba de depistare a tendinţei spre minciună.

Tabelul nr. 4

Categoria de subiecţi	Clasa			
	I	III	V	VII
Debili mintal	0,14	0,29	0,43	0,60
Normali	0,40	0,52	0,68	0,80

Reunind valorile indicilor pentru toate cele trei nivele ale însuşirii noţiunii morale de „cinste", am obţinut diagrama de comparaţie pe care o redăm în graficul nr. 3.

Graficul nr. 3



Datele obţinute în cercetarea experimentală asupra însuşirii noţiunii morale de „cinste" au permis formularea unor concluzii privind formarea noţiunilor morale în general, privind diferenţele între copiii debili mintal şi cei normali şi au făcut posibile unele propuneri în vederea ridicării eficienţei muncii educative de însuşire a noţiunilor morale.

— Însuşirea deplină a noţiunilor morale este dată de existenţa lor la toate cele trei nivele :

— „cognitiv abstract" ;

— „cognitiv concret" ;

— comportamentul etic.

— Se confirmă faptul că, cel puţin în clasele I—VII, noţiunile morale (de „cinste") sînt formate empiric.

— Între indicii însușirii noțiunii la cele trei nivele există diferențieri :

a) nivelul „cognitiv abstract" are valoarea cea mai scăzută pentru perioada școlară, clasele I—VII ;

b) nivelul „cognitiv concret" are valoarea cea mai ridicată ;

c) între aceste două nivele se situează nivelul comportamental etic.

— La copiii debili mintal există un decalaj în defavoarea lor privind valoarea celor trei nivele. Aceasta arată rolul factorilor intelectual-cognitivi în însușirea noțiunilor morale.

— Ritmul de creștere a valorii nivelelor este mai rapid la copiii debili mintal decît la copiii normali, deși valoarea absolută a nivelelor rămîne întotdeauna inferioară celei caracteristice copiilor normali.

— Ritmul de creștere a valorii nivelului „cognitiv-abstract" este mai încetinit la copiii debili mintal decît la copiii normali.

— Cel mai încetinit ritm de creștere a valorilor este dat de nivelul „cognitiv concret", care cunoaște, inițial, o valoarea absolută ridicată.

În vederea însușirii cu mai multă eficiență, atît sub aspect cantitativ, cît și calitativ, a noțiunilor morale, propunem :

1. Concentrarea eforturilor factorilor educativi, ale școlii, în special, în vederea ridicării nivelului „cognitiv abstract" de însușire a noțiunilor morale, începînd încă din primele clase.
2. În acest scop, considerăm că este necesară includerea în programa școlară a unor ore de educație morală vizînd formarea noțiunilor respective.
   a. Modalitatea de prezentare a unor povestiri concepute astfel încît să se desprindă din ele cîte o singură notă definitorie a unei noțiuni morale este foarte indicată pentru copiii normali din clasele I—III și pentru copiii debili mintal din clasele I—V.
   b. Pe baza notelor definitorii desprinse din povestiri să se definească noțiunea morală, asigurîndu-se astfel nivelul „cognitiv abstract", „cognitiv concret", ceea ce va duce la o conduită etică corespunzătoare, adică la însușirea deplină a noțiunilor morale.

SPECIFIC NAȚIONAL ȘI UNIVERSALITATE ÎN STUDIUL LITERATURII

Prof. VALERIU C. NEȘTIAN — Iași

Predarea literaturii române în școală ridică, în momentul de față — potrivit indicațiilor generale conținute în Documentele Congresului al X-lea al partidului — una dintre cele mai de seamă probleme patriotic-educative : realizarea, la lecții și activități, a înțelegerii eficiente a unității dialectice dintre universalitate și specific național, relație care constituie însăși temelia oricărei opere literare autentice. Problema nu are numai un caracter didactic, ea este comună istoriografiei și criticii literare. Dar, tocmai de aceea ea trece astăzi cu mai multă acuitate și stringență în domeniul practicii școlare.

Necesitatea îmbinării factorului național cu cel internațional decurge logic din raportul dialectic al generalului cu particularul în dezvoltarea socială. Experiența istorică a dovedit că cerințele generale, universal valabile, se înfăptuiesc într-o varietate infinită de fenomene specifice, cu caracter obiectiv, care depind de întreaga evoluție social-economică, culturală, națională a fiecărui popor. Generalul există numai *în* și *prin* particular, naționalul și universalul formează o unitate indisolubilă, realizînd sinteza superioară a aspirațiilor progresiste naționale și a intereselor internaționale : „Lupta pentru afirmarea națiunilor — subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu — constituie una din părțile componente esențiale ale tabloului social-politic al epocii noastre", iar mai departe arată că o îndatorire a comuniștilor este „împletirea justă a grijii pentru interesele naționale ale propriului popor, cu preocuparea pentru întărirea solidarității internaționale a tuturor țărilor socialiste, a tuturor celor ce muncesc din întreaga lume" [1].

Faptul că literatura națională își justifică existența și-și afirmă prezența în sfera culturii și literaturii universale, întîi de toate prin modalitatea proprie și prin gradul de intensitate cu care răspunde marilor probleme ale timpului, oglindind ceea ce este caracteristic națiunii căreia-i aparține, devine astfel un principiu director în predarea literaturii în învățămînt și un factor generator de înalte virtuți politice și morale, de vitalizare a energiilor tinerei generații. Cunoscînd universul de gîndire și de simțire al poporului, elevii înțeleg mai bine că personalitățile din domeniul literaturii — ca și din oricare domeniu — s-au putut afirma armonios numai pentru că au creat în direcția cerută de interesele naționale într-un moment istoric dat. Totodată, „reflectarea specificului național asigură un loc aparte, distinct, fiecărei literaturi naționale în cadrul literaturii universale prin introducerea unei note particulare, originale, care poate oferi străinătății o imagine conclu-

[1] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, București, 1969, p. 71—73

dentă, veridică, inedită și interesantă asupra caracteristicilor, a trăsăturilor naționale proprii ale unui popor, asupra modului său aparte de a reacționa în fața realității sociale" [2].

Fără explicarea și însușirea lor temeinică, privirea de ansamblu asupra literaturii noastre, tabloul general în care ea se încadrează rămîn lacunare, fiind vitregite de o trăsătură definitorie de o pregnantă valoare educativă. „Numai cine se integrează spiritual în națiunea sa și-și iubește patria — observa Iosif I. Gabrea, care s-a ocupat de latura educativă și de învățămînt a conceptului de specific național — va putea să se integreze și în unitatea superioară, umanitatea, și s-o iubească. Calea spre umanitate trece prin națiune" [3].

O atare întreprindere didactică trebuie să pornească — după opinia noastră — de la două premise teoretice : a) *considerarea fizionomiei morale a poporului român*, caracterizat printr-o serie de note componente cum sînt : preponderența rațiunii, realism, sentimentul viu al naturii, melancolia doinei, umor și vivacitate, simțămînt național adînc, dar sobru, însoțit de un larg spirit tolerant, putere remarcabilă de absorbție, spirit de măsură și înțelegerea concretă a situațiilor, refuzul misticismului [4] ; b) *relevarea caracterului național* este *o condiție a universalității* literaturii și artei și, în același timp, *o coordonată principală a atitudinii estetice în fața realității*, o constanță definitorie a conturului spiritual al oricărui popor, subsumînd comunitatea de limbă și de origine, ideea perpetuării poporului român pe aceste meleaguri strămoșești, legătura neîntreruptă cu tradițiile folclorice, reflectarea naturii patriei. [5]

Deoarece „cultura în conținutul și forma sa este națională" [6], lecțiile de literatură trebuie concepute și desfășurate în lumina acestui adevăr fundamental. Totuși, în practica didactică, naționalul și universalul nu constituie, de obicei, decît o preocupare secundară, ca un apendice neglijabil la sfîrșitul studierii unui scriitor. Indicațiile programei și ale manualelor sînt și ele, în genere, vagi, minimalizatoare și schematice. Cum trebuie pusă și rezolvată această însemnată problemă ? E vorba de introducerea de noi cunoștințe — cu tendințe de supraîncărcare — în programe și lecții ? sau de o înglobare organică, pentru o mai sporită eficiență educativă a obiectului de învățămînt, de o interpretare științifică a operelor ce se studiază în perspectiva ideii de specific național și de universalitate și conform esteticii marxist-leniniste ?

În ultimele clase ale școlii generale obligatorii și în liceu, cercetarea literaturii române este privită din punctul de vedere al evoluției sale istorice și din punctul de vedere al valorii ei ca fenomen cultural-artistic. În consecință, *operele literare trebuie studiate și apreciate sub criteriul potențialului spiritual al poporului român luat în totalitatea sa*. Specificul național în raportul său intim de interdependență cu caracterul popular și universalitatea sînt calități esențiale ale marilor creații literare, ce nu pot fi în nici un caz subevaluate sau ignorate. Acest fapt se impune și ca o rezultantă a maturizării culturii române în epoca noastră, ceea ce reclamă educatorului sarcini speciale și de mare responsabilitate.

De-a lungul întregului studiu al literaturii române avem datoria să accentuăm mereu că poporul nostru, în decursul frămîntatei sale istorii, și-a făurit o cultură națională proprie, plină de bogăție și frumusețe, crescută pe solul său și dezvoltată într-un permanent schimb cu patrimoniul culturii universale, o cultură care a dat expresie vieții sale materiale și spirituale, năzuințelor de progres, idealurilor de neatîrnare, sentimentului de demnitate națională și de stimă față de alte popoare. *Folclorul românesc* — cea mai veche formă a literaturii — de o valoare inestimabilă, circumscris în sfera folclorului universal, poate demonstra el însuși elevilor marea varietate regională și totodată unitatea unei culturi autohtone originale. Elevul trebuie să descifreze — cu sprijinul metodic al profesorului — în doine și în proverbe, în legende sau în balade, în colinde și în cîntecul nou, specificitatea poporului nostru, nota distinctivă a tuturor producțiilor folclorice în care freamătă fizionomia morală a maselor populare, firea și idealurile lor, modul de

[2] T. Vârgolici, *Specificul național în literatura română*, „Lupta de clasă" nr. 12/1966, p. 80—81

[3] Iosif I. Gabrea, *Din problemele pedagogiei românești*, Buc. 1937, p. 400

[4] După Athanase Joja, *Profilul spiritual al poporului român* în *Logos și ethos*, Ed. politică, București, 1967, p. 289—290.

[5] Vezi *Prelegeri de estetică*, Gh. Stroia, *Specificul național al artei și literaturii*, E.D.P., București, 1967, p. 18—31.

[6] Ana Gavrilă, *Conceptul de specific național*, „Revista de filozofie" nr. 8, tomul 16, 1969, p. 1003.

viaţă şi aspiraţiile naţionale legitime, aşa cum acestea se oglindesc în capodopera poeziei noastre populare, în *Miorița*, făurită în mediul oierilor români de pe teritoriul naţional şi fără corespondenţe în folclorul altor popoare. Pe de altă parte, unele motive din folclorul universal, de pildă *Meşterul Manole*, sînt tratate, la noi, printr-o viziune originală, aparte, purtînd pecetea distinctă a modului particular de a se comporta al poporului nostru, a concepţiei sale proprii. Cu deosebire trebuie subliniat la clasă faptul că poeţii noştri culţi, preluînd motive din folclorul universal (de exemplu *Luceafărul* lui Eminescu are un motiv prezent şi în *Demonul* lui Lermontov şi în *Eloa* de Vigny), le-au tratat în spiritul folclorului românesc, asigurînd astfel operei lor o puternică notă specific naţională. Dezvoltăm prin aceasta la elevi încrederea în puterea de creaţie a poporului nostru, dorinţa de a prelua şi îmbogăţi asemenea comori nepreţuite ale geniului colectiv.

Studiind *perioada de început a literaturii culte*, e nevoie să punem în evidenţă tendinţa ei generală patriotică de trezire a conştiinţei şi demnităţii naţionale. Vom explica că traducerile religioase din sec. XVI—XVIII — secole în care influenţa slavă slăbise şi era înlocuită treptat cu cea a lumii greco-orientale — dovedesc limpede această tendinţă care, pornind de la popor, reprezintă năzuinţa acestuia de a marca importanţa unui element diferenţial de bază : *limba naţională*. Operele cronicarilor ne oferă material preţios pentru a argumenta cum s-a afirmat specificul naţional şi universalul în tot ce creează firesc şi durabil neamul românesc. Gr. Ureche (demonstrînd că „de la Rîm ne tragem"), Miron Constin („toţi un neam şi o dată descălecaţi sînt"), C. Cantacuzino („toţi aceştia dintr-o fîntînă au izvorît şi cură"), s-au străduit să argumenteze, cu date lingvistice, arheologice, istorice, etnografice etc., originea romană a poporului, unitatea lui, continuitatea elementului autohton în Dacia. O asemenea interpretare de pe poziţiile specificului naţional dă posibilitate tinerilor să priceapă mai bine legitimitatea drepturilor poporului român la o viaţă independentă, la o cultură originală, şi să acţioneze ca atare.

O dată cu trecerea la *literatura premodernă*, se cuvine să descifrăm în scrierile corifeilor Şcolii ardelene, ale reprezentanţilor iluminismului românesc, aspectul naţional completat cu mijloacele noi ale filologiei şi ştiinţei istorice — continuare într-un fel a umanismului cronicarilor — în ciuda unor exagerări puriste. Amintim cu această ocazie elevilor că, silindu-se să distingă ce trăsături sînt caracteristice românilor, S. Micu îi socotea „oameni viteji", asemenea romanilor, „care sus căuta, nu se lăsa proşti, robi", Gh. Şincai le lăuda „vîrtutea", iar P. Maior „omenia" şi „bunacuviinţă".

Specificul naţional, sub aspectul romanităţii, capătă, împotriva atitudinii vîrfurilor conducătoare maghiare şi germane din Ardeal, un puternic accent politic, superior luptei anterioare a cronicarilor.

În cadrul lecţiilor introductive, consacrate *Literaturii române în perioada modernă* (anul II de liceu), e necesar să se arate, cu exemplificări concrete, că în momentul trecerii de la feudalism la capitalism se produce şi fenomenul integrării culturii şi literaturii române în circuitul european, la care au contribuit, în chip firesc, şi traducerile teoretizate şi conduse de Heliade, prin care pătrund la noi, împreună cu bunurile materiale ale apusului, curentele literare ale timpului (clasicismul, preromantismul, romantismul). Totodată se impune să atenţionăm pe elevi că în primele decenii ale veacului trecut dezvoltarea firească a literaturii române, pe coordonate naţionale, a fost îngreuiată de influenţa uneori covîrşitoare a unor literaturi străine, în special franceză, imitată prea de aproape de anumiţi scriitori ai vremii, proveniţi din protipendada boierimii. De aceea, epoca de mare efervescenţă naţională, social-politică şi culturală a pregătirii şi înfăptuirii revoluţiei de la 1848 trebuie prezentată drept o adevărată renaştere a literaturii româneşti, cînd se pun bazele ei reale, sub stindardul nobilelor idealuri patriotice, democratice şi progresiste.

O mai mare pondere — socotim — trebuie s-o aibă în programă şi în manual momentul teoretic fundamental format de revista „Dacia literară" şi de gruparea din jurul ei, care, bazată pe un vast program de acţiune („traducţiile nu fac o literatură"), a generat un front de luptă progresist unit — „curentul istoric poporan". Această lărgire, posibilă în cazul restrîngerii materialului informativ prea diluat în prezentarea de biografii şi diverse titluri care nu spun prea mult adolescenţilor ar avea rostul să-i convingă pe elevi — printre altele —

de originalitatea romantismului românesc în raport cu celelalte mișcări romantice europene, originalitate care constă în caracterul ei activ, angajat în valorificarea multilaterală a literaturii populare și în reînvierea trecutului istoric, nu din rațiuni evazioniste, ci în vederea înarmării contemporanilor cu pilde strălucite de luptă și sacrificii pentru apărarea dreptății sociale și a libertății patriei [7]. Pledoaria înflăcărată, patriotică pentru o literatură pătrunsă de „duhul național", cum scria M. Kogălniceanu — „cel dintîi teoretician, la nivel european, al specificului național" [8] — în celebrul program al „Daciei literare" sau remarca lui N. Bălcescu că „naționalitatea este sufletul unui popor", iar „unitatea națională este chezășia libertății lui", pot fi utilizate, cu rodnice perspective patriotic-educative, în predarea lecțiilor amintite, tocmai subliniind actualitatea unor asemenea idei.

Negruzi, Russo, Bolintineanu, Alecsandri, Odobescu, Hașdeu etc. se cer comentați nu doar din punct de vedere al teoretizărilor asemănătoare, ci, mai ales, din unghiul strădaniilor lor de a crea o literatură originală, menită să contribuie la redeșteptarea spiritului național și să servească lupta românilor pentru unitate culturală și politică. De asemenea e necesar să subliniem, la lecțiile dedicate lui Alecu Russo, observațiile pregnante ale acestuia în unison cu mișcarea europeană de valorificare artistică a creației populare, inaugurată în Germania de Herder și de Frații Grimm: „Poezia poporală este expresia cea mai vie a caracterului național". Ridicîndu-se ca un zid împotriva afluenței cărților străine neadaptate nevoilor spirituale ale poporului nostru, precum și contra tendințelor unor puteri feudale vecine de a frîna procesul de „naționalizare" a vieții și civilizației românești prin amplificarea tradiției culturale a veacurilor trecute, Russo va stipula în *Cugetări* că, „fiind expresia unei nații" și „pîinea zilnică a unui neam", literatura trebuie să fie scrisă într-o limbă înțeleasă de popor, căci „limba este națiunea și prin urmare limba română este națiunea română". Implicațiile pedagogice ale unor astfel de referiri, pe plan educațional, sînt elocvente.. Ele îi obligă pe elevi nu numai la o interpretare în viziune științifică a literaturii române și la constatarea pertinentă că aceasta nu s-a dezvoltat izolat și în contratimp cu progresul întregii umanități, dar le pot stimula rîvna de a-și face un titlu de onoare din aportul lor original pe măsura posibilităților și capacităților proprii, la făurirea unui viitor luminos poporului, pe linia firească, națională și internațională, de evoluție istorică.

În aceeași ordine de idei, e interesant să explicăm elevilor modul specific, particular, în care scriitorii români din această perioadă au tratat, bunăoară, tema ruinelor. Heliade, Cîrlova, Alexandrescu, Alecsandri, Bolintineanu au considerat, pe bună dreptate, vestigiile Tîrgoviștei ori ale Cetății Neamțului niște mărturii ale unui trecut glorios, pe care-l dădeau ca pildă contemporanilor, spre a le reînvia și dinamiza conștiința patriotică, elanul luptei pentru libertate și demnitate națională. Ei au reacționat diferit de scriitorii preromantici francezi sau englezi. Volney, de exemplu, în alt context social-istoric, a văzut în ruine dovada absurdității tuturor instituțiilor și monumentelor de odinioară, ajungînd la concluzii descurajante, pesimiste. În mod firesc, tinerii de astăzi trebuie să descifreze semnificațiile inedite pe care ele le au în prezent, în epoca noastră de înflorire a națiunii socialiste: ruinele glorioaselor cetăți de apărare ale românilor fac să vibreze sufletele sensibile, ele sînt un prilej de meditație lirică, devin martori ai clipei prezente, simbol al perseverenței și spiritului creator al poporului.

Studierea marilor clasici oferă profesorului ocazii sporite de a insufla elevilor săi, într-un chip edificator, sentimente patriotice prin intermediul ideii de specific național. Încă în cadrul lecției introductive, *Literatura română în perioada consolidării României moderne*, trebuie relevat adevărul că toți marii scriitori clasici români au fost conștienți, că numai prin oglindirea a ceea ce este caracteristic, particular poporului nostru, se poate crea o literatură autentică, capabilă să intereseze și să emoționeze atît pe cititorii de la noi, cît și pe cei de peste fruntariile țării, prin nota aparte, proprie, pe care o aduce în cultura universală. Demne de reamintit acuma sînt cuvintele lui T. Maiorescu din articolul *Literatura română și străinătatea* (1882): Ceea ce trebuie să placă străinilor din operele noastre literare, „în afară de măsura lor estetică" este îndeosebi „ori-

[7] v. *Istoria literaturii române*, vol. II, Ed. Academiei, 1968, p. 416.
[8] G. Ivașcu, *Istoria literaturii române*, Ed. științifică, 1969, p. 413.

ginalitatea lor naţională", căci străinii trebuie să remarce că scriitorii noştri „s-au inspirat din viaţa proprie a poporului lor şi ne-au înfăţişat ceea ce este, ceea ce gîndeşte românul în partea cea mai aleasă a firii lui etnice". Se cuvine arătat, la lecţia de încheiere închinată lui Maiorescu, că el e primul care a formulat la noi noţiunea de specific naţional cu termenii pe care-i cunoaştem actualmente, contribuţie cu adevărat „clasică" în problema respectivă.

Studiindu-l pe Eminescu, eforturile de cunoaştere reclamă asocieri cu ideea de *geniu naţional*, act estetic capital în concepţia eminesciană. Toate elementele alcătuitoare ale specificului naţional şi ale conceptului de universalitate solicită o deosebită atenţie în cadrul orelor de analiză literară a creaţiilor luceafărului poeziei româneşti. Prin aceasta, Eminescu apare elevilor mai persuasiv, o chintesenţă a virtualităţilor creatoare ale poporului român, motiv de mîndrie naţională şi stimul pentru acţiuni creatoare proprii. La lecţia de concluzii, *M. Eminescu, poet naţional şi universal*, profesorul e dator să precizeze faptul că necesitatea reflectării specificului naţional, la Eminescu se corelează cu ideea, la fel de preţioasă, că, prin oglindirea acestui specific de către cel mai mare poet al nostru, literatura română a introdus o notă particulară, originală, în cultura universală şi a oferit străinătăţii o imagine concludentă, veridică şi convingătoare asupra însuşirilor şi potenţelor spirituale ale poporului nostru. Un serios ajutor l-ar putea aduce în această direcţie şi programa şi manualul şcolar, dacă ar respecta un echilibru, mai apropiat cu realitatea însăşi, între consemnarea influenţelor externe din opera eminesciană şi înrîurirea pe care a exercitat-o Eminescu prin creaţia sa asupra literaturilor popoarelor vecine şi ale altor naţiuni. În esenţă, e vorba de a-i pune la curent pe învăţăcei cu problema foarte actuală a circulaţiei valorilor spirituale în lume, cu ecourile nu lipsite de importanţă pe care literatura română le are pe parcursul timpului peste hotare. Şi această observaţie e valabilă nu doar în cazul lui Eminescu.

O caracterizare similară din unghiul specificităţii naţionale şi a universalităţii literaturii valoroase se poate aplica la Creangă, Caragiale, Slavici ş.a., fiecare realizînd, desigur, valori estetice originale, modalităţi de expresie şi stiluri diferite, cu atît mai mult cu cît dezvoltarea literaturii române în a doua jumătate a sec. al XIX-lea cunoaşte o ascensiune nemărginită, care o introduce în orbita valorilor literaturii universale. Iar dacă această integrare nu s-a produs atunci, ea a devenit realitate în veacul următor, şi se continuă cu fervoare astăzi, cînd condiţiile socialismului au impus în faţa lumii nu numai interesul crescînd pentru valorile anterioare, dar şi uimirea pentru creaţiile prezente.

La lecţiile introductive de prezentare a *literaturii române din primele decenii ale sec. al XX-lea* (anul III de liceu), profesorul are putinţa să ateste precumpănirea elementului naţional, ca o reacţie împotriva integrării supranaţionale prea accentuate — cîteodată — în faza precedentă. Curentele literare constituite şi afirmate la începutul acestui veac — semănătorismul, poporanismul, simbolismul — au diferenţiat noţiunea de specific naţional, conferindu-i, pe lîngă sensurile ei fundamentale, majore, şi altele noi, unele exclusiviste, greşite. Aceste lecţii trebuie folosite pentru o delimitare ideologică tranşantă şi pentru formarea la elevi a unei gîndiri literare critice, militante, în concordanţă cu ideologia marxist-leninistă. De exemplu, profesorul nu poate ocoli precizarea că „Semănătorul", în pofida „tendinţei naţionale" (Călinescu) promovate de Coşbuc, Vlahuţă, Iorga, a considerat, unilateral, ţărănimea drept singurul reprezentant al poporului şi a exaltat realităţile rurale, cu toate implicaţiile de ordin politico-social şi literar pe care le-a avut acest fapt. O atenţie specială merită contribuţia „Vieţii româneşti" a lui G. Ibrăileanu, care a combătut exaltările naţionaliste, rasiste sau şoviniste, ca şi formele de cosmopolitism cultural, şi a afirmat baza naţională a culturii şi literaturii. Aici se are în vedere articolul-program al revistei (în care se arăta că „un popor nu-şi poate justifica dreptul de existenţă distinctă în sînul popoarelor civilizate, decît dacă poate contribui cu ceva la cultura universală, dîndu-i nota specifică a geniului său"), articolul fundamental al lui Ibrăileanu *Caracterul specific al literaturii române*, ca şi constatarea axiomatică a lui M. Ralea din articolul *Specific şi frumos* (1925), cum că „o literatură nu poate fi decît specific naţională". În transmiterea cunoştinţelor trebuie înfăţişate şi limitele viziunii poporaniste şi ale mentorului „Vieţii româneşti" asupra specificului naţional, considerarea că acest specific este apanajul exclusiv al ţărănimii.

Simbolismul românesc trebuie prezentat nu ca o simplă variantă a celui francez, ci ca o apariție necesară, ivită într-un anumit moment al dezvoltării poeziei noastre. În consecință, reacția lui Ov. Densușianu și a revistei „Viața nouă" pentru extinderea sferei literaturii naționale și asupra vieții citadine se cuvine subliniată a fi, în genere, salutară. Înfățișarea reală a raportului de forțe sociale din România de către socialiști, în primul rînd de Dobrogeanu-Gherea, aprecierea și a altor categorii în afara țărănimii ca purtătoare ale fizionomiei spirituale a poporului român, reconsiderarea mediului urban, apt de a putea reprezenta unele din trăsăturile naționale — toate aceste idei emise de profesor cu o argumentație științifică „la zi" — contribuie la repunerea chestiunii pe făgașul ei adevărat. Aceasta oferă elevilor o orientare corespunzătoare înțelegerii evoluției istoriei noastre literare și, mai ales gustului lor estetic, capacității de a ști să evalueze o creație literară în funcție de anumite „imponderabile" legate de timp și spațiul național.

În *literatura interbelică*, răsfrîngerea conceptului de specific național („conștiința de sine a unui popor", cum îl denumește Tudor Arghezi) și de universalitate îmbracă forme complexe și contradictorii, potrivit bazei sociale de la care pleacă. Este neapărat nevoie să se elucideze, de astă dată, în lecția introductivă, consacrată prezentării generale a literaturii, tendința vădită spre tradiționalism și misticism care a dus în ultimă instanță, prin „Gîndirea" și „trăirism", la naționalism șovin și la fascism, la denaturarea și la mistificarea reflectării specificului național și la un soi de „autarhie" literară. Profesorul trebuie să fixeze apoi, în spirit critic, locul și rostul numeroaselor curente și școli moderniste, care importau din străinătate diferite extravaganțe și absurdități literare, rupînd cu frumoasele tradiții românești și înscriindu-se prin aceasta în aria cosmopolitismului. O asemenea operație cultivă la tineri interesul pentru frumosul autentic, dragostea pentru limba și cultura propriului popor, respingerea hotărîtă a literaturii contrafăcute și sterile.

Important este să se stăruie, în lecțiile de comunicare, asupra faptului că scriitorii mari ai perioadei — Arghezi, Blaga, Sadoveanu, Rebreanu etc. — au fost călăuziți întotdeauna de ideea specificului național și tocmai de aceea au intrat în universalitate. Sub acest aspect, la lecțiile finale trebuie să se insiste asupra contribuției acestora la dezvoltarea liricii și romanului european. În scopul clarificării chestiunilor discutate, se pot recomanda pentru lecturi extrașcolare sau pentru ședințele de cerc literar studii de G. Călinescu (capitolul de încheiere din *Istoria literaturii...*), T. Vianu *(Asupra caracterelor specifice ale literaturii române)*, L. Blaga *(Trilogia culturii*, cap. *Spațiul mioritic)*, M. Ralea *(Etnic și estetic)* etc. Dezbaterea problemelor trebuie făcută cu intransigența și principialitatea caracteristică ideologiei marxist-leniniste. Permanent, domeniul implică legături cu cunoștințele elevilor asimilate la obiectul *Istoria literaturii universale* (acolo unde se studiază această disciplină) și cu chestiuni specifice altor arte, dar fără de care nu se poate realiza o înțelegere globală și orientativă (de exemplu, profesorul trebuie să apeleze la pictura lui Grigorescu sau Luchian, la sculptura lui Brâncuși, la muzica lui Enescu ș.a.).

Cercetarea literaturii de după Eliberare dezvăluie elevilor fondul social-economic pe care s-au grefat schimbările radicale din relațiile sociale, din viața, structura sufletească și aspirațiile întregului popor. *Principalele date noi* necesare a fi examinate în clasă — după noi — sînt următoarele : 1) fundamentînd o înțelegere științifică, profundă, a naționalului și internaționalului, filozofia materialist-istorică indică calea îmbogățirii și dezvoltării vieții spirituale a poporului în opera de construire a socialismului și comunismului, îmbinînd organic patriotismul socialist cu internaționalismul proletar ; 2) în condițiile noii societăți, libere, toate însușirile și aptitudinile de creație își găsesc un cîmp nelimitat de afirmare și împlinire, realizîndu-se premisele concrete pentru valorificarea și dezvoltarea celor mai alese virtuți ale maselor populare. Exemplificare : setea de mai bine, prezentă adesea în *dorul* românesc, se revarsă cu generozitate în avîntul edificării socialismului ; dragostea de adevăr și dreptate — cuprinsă în omenia poporului nostru — a fost ridicată pe o treaptă nouă în umanismul socialist ; măsura, simțul proporțiilor, viziunea realistă, preferința pentru laicitate și înțelepciune și-au găsit expresia lor superioară, deopotrivă, în politica științifică a partidului și în operele cele mai reprezentative ale culturii noastre ; 3) există o unitate dialectică între tradițiile înaintate ale poporului nostru și actuala sa contribuție revoluționară pe

plan național și internațional, în toate sectoarele de activitate ; vorbind elevilor din ultimul an de liceu despre specific național și universalitate, vom demonstra caracterul concret-istoric al acestor noțiuni, precum și istoricitatea virtuților și valorilor afirmate de națiunea română.

În baza acestor considerații generale, elevii înțeleg mai clar că specificul național e larg valorificat în literatura epocii noastre, în creația lui Al. Philippide, M. Beniuc, Zaharia Stancu, M. Preda, T. Popovici, Horia Lovinescu. Tradițiile progresiste au căpătat astăzi o mare extindere, paralel cu procesul de continuă înnoire prin care se tinde către un echilibru just între tradiție și inovație. Profesorul are putința să concretizeze ideea, atenționînd pe elevi asupra tendinței din literatura actuală de a prelua mai multe direcții stilistice din literatura anterioară. În poezie, bunăoară, sînt luați ca puncte fertile pentru experiențe noi atît Goga cît și Blaga, Arghezi, Barbu. În proză, de asemenea, va trebui observat că proza realist fabuloasă a lui Sadoveanu are ecou în rîndurile creatorilor tineri, din care — potrivit cerințelor programei — pot fi citați Fănuș Neagu și Șt. Bănulescu.

O observație pe care trebuie s-o facem este că în socialism literatura capătă o deosebită însemnătate social-educativă și în acest sens Documentele Congresului al X-lea sînt foarte elocvente. Aria din cuprinsul căreia își culeg scriitorii de valoare materialul de viață și de construcție a imaginilor artistice trebuie să fie conturată de hotarele specificului național. Faptul este important, pentru că elementele superioare de conținut și formă intră astăzi masiv în circuitul valorilor universale tocmai prin resorturile acestui specific. În vederea creșterii valorii formative a studiului literaturii române în școală, analiza conținutului de idei și a măiestriei artistice, dezvăluirea valențelor instructiv-educative ale creațiilor literare actuale, operate din unghiul unor asemenea preocupări majore, asigură cultivarea dragostei pentru patrie și partid, a stimei față de muncă și de oameni, contribuind la modelarea trăsăturilor omului nou. Trebuie amintit aici că poeziile și bucățile în proză cuprinse în unele manuale pentru clasele V—VIII nu sînt selectate după criteriul valorii artistice și al conținutului, ele fiind puțin reprezentative pentru noua noastră orînduire socială. Avînd o tematică generală, acestea nu izbutesc să rezolve satisfăcător cerința de a prezenta lupta, munca, succesele și mărețele înfăptuiri ale poporului nostru în edificarea noii societăți. Problema merită a fi examinată sub multiplele ei aspecte, pentru a se găsi soluția optimă.

Metoda principală folosită în predare, corespunzător acestor sarcini patriotic-educative, rămîne analiza literară pe baza angajării unei conversații cu elevii, în așa mod încît să-i conducă în miezul problemei, pentru ca ei singuri să-i surprindă datele și să găsească dezlegarea firească, în calitatea lor de cititori avizați și după terminarea școlarității, în viață. În fond, e o muncă didactică ce năzuiește să se transmită în adîncul conștiinței tinerei generații, pentru ca aceasta, la rîndul ei, s-o reia ca o muncă proprie, capabilă să-i imprime o atitudine civic-patriotică și internaționalistă activă militantă. Studiul dinamic și modern al literaturii române în perspectiva ideii de specific național și de universalitate urmărește, în final, să formeze oameni activi și demni, personalități capabile să preia și să continue eforturile înaintașilor pentru ridicarea României spre noi culmi ale progresului.

EDUCAREA ELEVILOR PRIN CREAȚIA LITERARĂ PROPRIE

Prof. STAN GHENA
Com. Bujoru — Teleorman

Educarea elevilor prin influența diferitelor domenii de activitate e din ce în ce mai des folosită în pedagogie. Specializarea impune la aceasta. Pentru că a educa mai înseamnă și a sensibiliza sufletul copilului pentru un anumit domeniu de activitate și printr-un anumit domeniu, mai înseamnă a-l face adeptul

cucerit al unei preocupări în care frumosul creat va ocupa primul loc. Elevul, care nu-i încă o personalitate în sensul pedagogic al cuvîntului, începe să capete valenţele personalităţii prin influenţe. Nu este în intenţia articolului de faţă să arate măsura în care influenţează fiecare domeniu de activitate didactică la formarea personalităţii elevului, ci de a arăta doar mijloacele de educare prin creaţia literară proprie, precum şi consecinţele acesteia.

Cum formarea personalităţii elevului e o finalitate a întregului proces instructiv-educativ, care cere o disciplinare a influenţelor, în cazul creaţiei, formarea personalităţii elevului va începe, ca şi în celelalte domenii educative, prin formarea de deprinderi, numai că ele vor fi de data aceasta estetice. În acest caz, bazele educaţiei elevilor prin creaţie sînt puse în activitatea şcolară în orele de limba şi literatura română şi sînt desăvîrşite uneori prin activitatea în cercurile de creaţie. De aceea, între activitatea şcolară şi cea extraşcolară nu există rupere, ci o continuitate, o interdependenţă, nu întotdeauna înţeleasă în practică.

Din întregul obiect al limbii şi literaturii nu interesează creaţia ca proces, şi în mod special, decît în cazul compunerii. Însăşi noţiunea de compunere este înţeleasă prea larg sau prea limitat, căci, dacă o înţelegem ca modalitate de concepere a profesorului, cu datele realităţii selectate de el, potrivit sensibilităţii sale şi încadrată într-un plan — fie simplu sau dezvoltat — nu mai corespunde cu datele sensibile ale elevului şi compunerea nu-şi mai merită numele. Compunerea trebuie să fie liberă, ca să fie literară, or compunerea liberă este incompatibilă conceptual cu un plan la nivelul unei clase, deoarece nu mai poate fi liberă, din moment ce se impune elevilor. Faptul de viaţă trăit de elev este încorporat în alte date ale realităţii şi, deci, şi în alte date ale imaginaţiei.

Perceperea estetică, simţul estetic, reprezentările estetice, gustul estetic, idealul estetic, atitudinea estetică, emoţia estetică etc., vor fi o parte din conceptele şi deprinderile estetice înţelese diferit şi receptate diferit de fiecare elev şi tocmai aici stă marea resursă a creaţiei faţă de pedagogie : de a desăvîrşi personalitatea elevului pornind de la datele lui temperamentale. Diversitatea unei deprinderi estetice în cadrul sferei largi a frumosului, numai pentru un singur elev, implică din partea profesorului o diversitate de atitudini pe linia formării personalităţii în specificitatea sa. Profesorul trebuie în această ipostază să ştie a defini frumosul în sfera universului interior al elevului şi a-i da apoi o valoare superioară.

Formarea deprinderilor estetice este condiţia **sine qua non** a creaţiei, pentru a nu părea, aşa cum multora li se pare, numai o însuşire nativă, specifică vîrstei adolescentine sau juvenile.

Pentru formarea deprinderii de a percepe estetic viaţa, am pornit de la definirea lui Cernîşevski că „frumosul e viaţă“ şi că, pentru a percepe ce e frumos în viaţă, se cere să ştii să observi, să selectezi pe baza unui discernămînt, care se va forma în urma experienţei de viaţă şi a lecturii. N-am să încerc să diferenţiez percepţia estetică cerută elevului la lectura literară de cea cerută de creaţie, aceasta depăşind intenţiile acestui articol. De aceea, în sensul observării vieţii şi selectării acelor întîmplări cu semnificaţie literară, le-am recomandat să aibă un caiet în care să-şi noteze faptele de viaţă relevabile, cuprinzătoare prin ele însele a frumosului vieţii, a literaturii în stare brută. A mai fost necesar să explic că există în viaţă un frumos sublim, care ne încîntă şi ne impune admiraţie, şi un frumos comic, care ne distrează prin contrastul dintre imagine şi idee, ce nu reuşesc să se armonizeze. Aceste deprinderi de pură evidenţă se vor valorifica apoi în creaţie prin aplicarea la personajele şi situaţiile în care acestea sînt puse. Noţiunea de tragic e mai uşor percepută din viaţă, deoarece psihicul elevilor e mai predispus — prin firea lor serioasă, care nu admite şi nu înţelege gluma, situaţia comică — asimilării tragicului, suferinţei, chiar dacă nu atinge profunzimi.

Pentru a vedea sensibilitatea elevului faţă de cele două date senzoriale ale frumosului — comicul şi tragicul — le-am dat două compuneri cu tema : **O întîmplare veselă din viaţa mea** şi **O întîmplare tristă din viaţa mea.** De la aceste compuneri am ajuns la concluzia că tragicul ocupă un loc mai mare în sufletul copiilor, pentru că reprezentarea lui artistică se face cu mijloace mai simple, faptele întîmplării pledînd în sine pentru accentuarea tragicului, lucru care nu le reuşeşte, cînd e vorba de comic.

Pentru cunoaşterea particularităţii lor artistice la creaţie, a sensibilităţii adică, le-am dat compunerea **Cea mai intere-**

santă întîmplare din viaţa mea, „interesant" putînd fi şi frumos, dar şi esenţial pentru existenţa lor. Faptul că unii elevi găsesc interesant amănuntul nesemnificativ mi-a indicat capacitatea de generalizare a faptelor vieţii. Toate aceste compuneri le-am dat elevilor încă din clasa a V-a şi au fost continuate apoi în clasa a VI-a, cînd ei învaţă despre mijloace stilistice ca epitetul, comparaţia, personificarea, aşadar cunoştinţe care le dezvoltă o gîndire capabilă să contribuie la formarea deprinderilor de reprezentare estetică a realităţii.

Formarea deprinderii de a folosi mijloacele stilistice măreşte capacitatea de reprezentare estetică pe care o foloseşte elevul în practica creaţiei încă din clasa a V-a, cu privire la tema operei literare, acum fiind vorba de o diferenţiere a reprezentării dintre temă şi tropi. Cunoaşterea însuşirii acestei deprinderi am urmărit-o prin compunerea **Cea mai frumoasă întîmplare trăită de mine,** prin care le-am cerut să folosească reprezentarea aspectului de viaţă, la nivelul operei literare, în care vor intra capacitatea compoziţională, şi reprezentările mai limitate la nivelul însuşirilor obiectelor sau acţiunilor personajelor, în care va intra capacitatea artistică.

Disocierea deprinderilor estetice în practica creaţiei este dificilă şi adesea riscantă, deoarece interdependenţa lor e atît de mare, încît, de cele mai multe ori, devin inanalizabile. Dacă am spune că am format deprinderea gustului estetic într-un anumit fel e riscant, pentru că ceea ce apare pentru mine ca lipsit de gust poate să însemne pentru elev de bun gust, căci convertirea la frumos a zonelor şi cuvintelor obscure frumosului a devenit nelimitată, o dată cu Baudelaire şi Arghezi. De aceea, mă feresc a da sentinţe în cazul modalităţilor de creaţie ale elevilor şi i-am învăţat şi pe ei, cînd analizează creaţiile altora, să procedeze la fel. Totuşi, în această privinţă am influenţa formarea gustului estetic prin recomandarea unor lecturi din lirica şi proza naţională şi universală, care au darul să le formeze în diverse feluri reprezentări despre frumosul literar şi, implicit, gustul.

Idealul estetic l-am cultivat pentru universul lor infantil prin eroi ca Ion Creangă din **Amintiri** şi Tom Sawyer al lui Mark Twain pentru băieţi, iar pentru fete prin Lizuca lui Sadoveanu, de pildă.

Deprinderile estetice sînt imperative pentru formarea personalităţii artistice a elevului, posedarea lor fiind garanţia că elevul poate face saltul de la personalitatea cultivată de pedagogie la cea cultivată prin creaţie.

Formarea personalităţii artistice prin creaţia literară proprie cunoaşte în practica procesului educativ trei etape de dezvoltare, după părerea mea :

— prima etapă este aceea de negare a faptelor săvîrşite, neconforme cu sfaturile părinţilor, o etapă tragică, caracterizată prin creaţii neliterare, didactice ;

— a doua etapă este aceea a cunoaşterii universului înconjurător prin mijloace proprii, etapă a deslușirii înţelesurilor profunde ale vieţii, de adaptare, creaţie caracteristică prin imitaţie şi investigaţie artistică ;

— a treia etapă este aceea a detaşării de experienţa proprie şi de trecere la explorarea artistică personală a universului înconjurător, marcînd stadiul formării personalităţii artistice, caracterizată prin creaţii originale, autentice.

În prima etapă, personalitatea elevului îşi autoperfecţionează comportamentul prin creaţie în acord cu cerinţele vieţii civilizate, cu sfaturile părinţilor şi ale şcolii. O astfel de literatură urmăreşte corectarea unor greşeli de comportament, anulînd farmecul literar, generînd o literatură didactică cu o finalitate morală preţioasă viitoarei personalităţi, dar fără valoare artistică. Astfel, un elev se joacă de-a spionii şi din greşeală scapă un băţ de chibrit jos şi ia foc pădurea; altul se joacă cu săgeţi de lemn de-a arcaşii şi îşi loveşte prietenul în ochi şi-i scoate ochiul; o fată glumeşte cu o bătrînă mioapă şi-i fură cu ea de faţă nişte lucruri, iar cînd e prinsă spune numele altei fete etc. Exemplele se pot înmulţi, însă ceea ce caracterizează astfel de compuneri este faptul că sînt didactice, nu literare, că prin învăţătura ce o degajă cenzurează un domeniu al vieţii lor afective cum e jocul, limitat prin experienţa lor negativă. Formarea personalităţii prin creaţie are avantajul faţă de instrucţie că aduce în lumină acele întîmplări esenţiale din viaţa elevului ce scapă instrucţiei si, care, rezolvate de el în limitele disciplinei sociale, au consecinţe asupra evoluţiei lui. Cu toate că aceste întîmplări esenţiale au consecinţe dramatice asupra vieţii lor — ceea ce noi numim dramatismul cunoaşterii — rezultă că nu există întîmplare trăită care să nu dezvăluie noi faţete ale existenţei, în faţa cărora elevul suferă un şoc de adaptare.

Deosebirea creațiilor din prima etapă de cele din a doua constă în faptul că, în primele, elevii se retrag derutați din fața vieții, înspăimîntați de consecința tragică, față de ceilalți care își însușesc consecința și și-o convertesc formației lor personale, cu un spor de devenire a personalității.

În selectarea întîmplărilor semnificative din viața lor, elevii ne destăinuie datele lor formative ca personalitate artistică, pornind de la imitație sau de la stările vagi, nedefinite, și, prin aceasta, literare, iar prin naivitatea reprezentărilor ei fac literatură. În întîmplările trăite de ei, fără confruntări cu ceea ce zicea tăticul, mămica sau tovarășa învățătoare, deznodămîntul este întotdeauna dramatic, arătîndu-ne că în cunoașterea universului înconjurător, pe cale experimentală proprie, riști o experiență negativă, dar cu o valoare educativă și artistică mai mare, în timp ce în întîmplările determinate de elevi, ca o verificare a reprezentărilor impuse de realitate, se aleg cu o cunoaștere a adevărului mai puțin dramatică, dar mai mult contradictorie.

Elevul trăiește stări contradictorii față de datele educative de la care pornește exploatarea universului înconjurător și ajunge la reprezentări proprii, singurele valabile pentru acea vîrstă cînd consemnează faptul. Aici se vede superioritatea educației prin creație, ca expresie a cunoașterii pornită de la experiența personală. Valoarea artistică a unor astfel de creații e mai mare decît a celor din prima etapă, acestea cuprinzînd o explorare a universului înconjurător cu investirea de oarecare imaginație creatoare și indicînd o încercare de adaptare a creatorului la realitate. În acest sens, elevul întuiește reprezentarea artistică prin interpretarea naivă, în schimb acestor creații le lipsește fantezia creatoare în organizarea materialului de viață independent de experiența personală, în funcție de cerințele faptului de viață, precum și de încorporarea mijloacelor stilistice și compoziționare, prezente în creațiile din a treia etapă.

În ultima etapă, elevul devine o personalitate artistică capabilă să folosească teoria literară în practica creației, scriind acum povestiri, schițe sau nuvele, pornind de la cerințele subiectului operei literare epice, accentuînd rolul intrigii în desfășurarea acțiunii (în acest sens, pornesc de la posibilitatea existenței mai multor intrigi pentru același fapt de viață), urmărirea încordării acesteia spre punctul culminant și rezolvarea lui.

Din cercul de creație pe care îl conduc scriu proze potrivit acestor cerințe noua elevi, din care șapte sînt recunoscuți, pentru vîrsta lor, ca individualități artistice, prin rezultatele obținute. Astfel, elevul Gudacu Ionel a luat de două ori premiul I pe țară, în 1968 și 1969, Iordache Romica a luat de două ori premiul trei pe țară (în 1967 și 1969), iar o dată premiul I la poezie pe fostul raion Zimnicea, Mușat Rodica a luat o dată premiul trei pe țară, în 1969, și pe județ un premiu în 1969, Picu Veronica premiul doi pe țară, în 1969, iar elevii Bobirc Sever, Stroe Minel și Crăciun Valentina au luat premii pe județ.

Totuși individualitățile artistice, în cazul cercului nostru de creație, cu un număr de 36 membri, sînt puține, elevilor fiindu-le caracteristică organizarea artistică: *compozițională*, în ce privește proza și *tematică*, în ce privește poezia. În mod firesc, elevii talentați au ajuns la împărțirea tematică a poeziei lor în : poezie patriotică, poezie în care cîntă copilăria, poezie a începuturilor erotice și poezie de reflecție.

Sub influența poeziilor din manuale, elevii fac primi pași în creație, scriind poezii patriotice. Cele mai multe încep și continuă popular : „Foaie verde și-o lalea / E frumoasă țara mea". În clasa a V-a, astfel de poezii sînt firești, dar nu pot fi considerate poezii, deoarece sentimentul de patriotism nu este încă particularizat în funcție de structura artistică a elevului, ci se contopește cu sentimentul colectiv, popular, ca varianta apropiată folclorului din care provine și, deci, de valoare artistică, comună. Pe lîngă acestea, patriotismul este un sentiment complex, ca oricare sentiment de altfel, și trebuie trăit cu complexitatea lui de trăiri, specifice fiecărui creator. Sub acest aspect e bine să lăsăm copiii să scrie poezii patriotice în clasa a V-a, pentru că simt nevoia să iubească țara, așa cum iubesc pe tata sau pe mama, dar fără a avea pretenția că aceste poezii îi reprezintă. Poezia patriotică trebuie însă continuată după ce li s-a maturizat simțirea și după ce ei au căpătat — prin noțiunile literare, istorice, geografice — reprezentări mai complexe ale frumuseților, tradițiilor și bogățiilor patriei. Cel mai greu se formează la elevii talentați deprinderea de a simți patriotismul ca o indentificare cu universul înconjurător

şi de a-l recrea cu datele temperamentale specifice fiecăruia.

Elevii cîntă copilăria mai mult cu regret, conştienţi de frumuseţea acestei perioade din viaţă de abia după ce au pierdut-o. Copiii nu percep copilăria ca o perioadă a naivităţii, purităţii şi candorii, acestea fiind de la sine înţelese pentru ei, ci sub formă de joc. Prin joc ei explorează universul înconjurător, prin joc îşi descoperă trăsăturile viitoarei personalităţi. Eleva Picu Veronica îşi construieşte cu gravitate „un templu de nisip, în aur pictat" şi e mînioasă pe vînt că i-l dărîmă ; eleva Vlad Mariana se joacă cu „aurul din faţa casei", pentru a ajunge la concluzia că moartea îi „va întoarce privirea către apus" ; eleva Iordache Romica găseşte copilăria în codru, după ce a pierdut-o etc., toate înfăţişînd trăiri ale manifestării personalităţii.

În creaţia personală, jocul devine universul lor afectiv, unde se manifestă ca adevăraţi demiurgi. Numai în măsura în care elevii îşi însuşesc jocul, specific de altfel copilăriei, mergînd spre finalităţi artistice, unde personalitatea se manifestă demiurgic, putem aprecia că avem a face cu personalităţi artistice.

Cu trecerea spre adolescenţă, îşi fac loc în sufletele elevilor primele sentimente de dragoste şi de aici, în versurile lor, sub influenţa lui Eminescu, fetele cîntă dragostea sub forma aşteptării „luceferilor" şi, apoi, trec spre o altă fază a dezvoltării erotice, spre o anume stea, ca simbol al iubirii. Băieţii sînt mai violenţi în limbaj, îşi imaginează dragostea sub forma materializării ei şi, de aceea, creaţia lor e mai puţin interesantă.

Poezia de reflecţie e cea care dă cel mai mult calitatea de personalitate artistică. Acest aspect al poeziei elevilor nu pretinde încorporarea unor stări de meditaţie sau contemplaţie profundă, ci numai o intuire a acestora. Totuşi, în poezia lor îşi fac loc atitudini estetice de profunzime, în care se pare că intuiesc marile teme ale existenţei umane : tema timpului, a efemerităţii vieţii, a iubirii, a morţii, a suferinţei. Primul indiciu al reflecţiei artistice la elevi ni-l dă organizarea poeziilor în cicluri şi intuirea categoriilor etern-umane. La poezie rezultatele sînt mai puţin bune, totuşi eleva Iordache Romica a luat în 1969 o menţiune la poezia pe ţară, iar elevele Picu Veronica, Muşat Rodica, Voicu Emilia au luat premii pe judeţ.

Educarea elevilor prin creaţia literară nu are ca scop scoaterea unor scriitori, cît o educare estetică prin creaţie. A învăţa pe copii să trăiască viaţa frumos, pentru a deveni personalităţi, este un imperativ nu numai pedagogic, ci mai ales umanitar.

Perfecționarea formelor muncii metodice în școală, necesitate imperioasă a etapei actuale

SOFIA PUȘCAȘU
inspector șef—Inspectoratul școlar al municipiului București

În ansamblul preocupărilor de perfecționare și modernizare a învățămîntului, un loc de seamă îl ocupă problema formelor în care se desfășoară activitatea metodică din școală.

Un accent deosebit se pune pe eleminarea inerției, formalismului, rutinei și pe deschiderea „porților" spre o muncă creatoare, plină de dinamism și căutări pe găsirea acelor modalități de optimizare a întregului proces de învățămînt, astfel încît școala noastră să răspundă tot mai mult cerințelor unui învățămînt modern.

În contextul acestor preocupări, expunem punctele de vedere ale unor cadre didactice, rămînînd o problemă deschisă pentru toți cei ce doresc să-și aducă contribuția la continua perfecționare a muncii metodice din școală.

Amploarea măsurilor stabilite prin documentele de partid și de stat în vederea dezvoltării și perfecționării învățămîntului de toate gradele din țara noastră, impune cerințe sporite față de pregătirea și perfecționarea personalului didactic. Importanța și necesitatea acestor sarcini au fost clar exprimate în documentele programatice referitoare la învățămînt — Directivele C.C. al P.C.R., Legea învățămîntului și Statutul personalului didactic, ca și în diferite studii și materiale de specialitate publicate în ultimul timp. Au fost evidențiate totodată rezultatele pozitive ale sistemului de perfecționare a cadrelor didactice, sistem care, în decursul ultimilor ani, și-a adus tot mai mult contribuția la ridicarea nivelului științific și pedagogic al cadrelor didactice, ceea ce s-a reflectat pozitiv asupra procesului instructiv-educativ din școli.

A pleda în continuare, la modul general, pentru necesitatea și importanța deosebită a perfecționării personalului didactic înseamnă a reveni asupra unor adevăruri incontestabile despre care, de altfel, se vorbește și se scrie suficient. Ceea ce se observă însă în practică, în viața școlii, este faptul că nu s-au tras toate concluziile practice pentru activitatea fiecărui cadru didactic și a unităților de învățămînt în ansamblu, din tezele unanim acceptate în care se precizează că îmbunătățirea continuă a procesului instructiv-educativ, adaptarea lui la nevoile actuale și de perspectivă ale economiei, culturii și științei românești, ridicarea calitativă a nivelului de pregătire a tineretului nu pot fi concepute astăzi fără preocupări sistematice pentru informarea la zi în domeniul specialității, fără studierea și însușirea creatoare a filozofiei marxiste, a politicii partidului nostru — cu alte cuvinte, fără o muncă organizată, asiduă și permanentă pentru perfecționarea noastră științifică, pedagogică, politico-ideologică.

Activitatea de perfecționare, concepută în cadrul sistemului de stat existent în țara noastră și conturată în liniile sale generale în Statutul personalului didactic, este complexă, bazată pe principii clare, dispunînd de o bogăție de forme cu legătură între ele și oferind organizatorilor largi posibilități pentru stabilirea unui conținut variat, strîns legat de nevoile și de specificul cadrelor, al unităților școlare respective.

O dezbatere largă, în paginile Revistei de pedagogie, care să îmbrățișeze diferite laturi și să privească din diferite unghiuri problemele perfecționării personalului didactic, o considerăm deosebit de utilă. Avem în vedere exprimarea unor opinii asupra eficienței diferitelor forme folosite în cadrul perfecționării,

evidenţierea experienţei valoroase acumulate în şcoli, la nivelul inspectoratelor sau pe plan central, sugerarea unor obiective, a unor direcţii de lucru care să orienteze periodic activitatea individuală şi colectivă de perfecţionare spre problemele majore şi de stringentă actualitate.

Pe baza experienţei inspectoratului nostru şcolar, apreciem că o atenţie specială merită să fie acordată în cadrul acestor dezbateri problemelor care privesc verigile de bază ale sistemului de perfecţionare a cadrelor şi anume celor ale activităţii individuale de documentare ştiinţifică-metodică şi celor ale formelor colective de muncă metodică la nivelul şcolii. Din contactul permanent cu şcolile, din concluziile trase pe baza activităţii de îndrumare şi control a circa 200 de unităţi şi a peste 4 000 de cadre didactice, în cursul anului şcolar trecut şi în primul trimestru al anului şcolar curent, a rezultat că la nivelul celor mai multe şcoli există o experienţă pozitivă bogată în direcţia muncii de perfecţionare, că marea majoritate a educatoarelor, învăţătorilor şi profesorilor manifestă exigenţă sporită faţă de propria pregătire, interes şi preocupare pentru cunoaşterea cuceririlor noi în domeniul specialităţii, ca şi pentru problemele actuale psiho-pedagogice.

În cele ce urmează, nu ne-am propus o analiză amplă a materialului bogat, a datelor şi concluziilor de care dispunem în legătură cu formele şi conţinutul muncii de perfecţionare desfăşurate cu cadrele didactice din municipiul Bucureşti. Dorim să exprimăm numai cîteva opinii în legătură cu orientarea şi preocupările noastre în direcţia sporirii eficienţei formelor de perfecţionare metodico-ştiinţifică a cadrelor didactice.

Studiul individual, informarea şi documentarea metodico-ştiinţifică, studierea documentelor de partid — baza perfecţionării.

În cadrul muncii de îndrumare şi control la nivelul directorilor şi inspectorilor şcolari s-a urmărit cunoaşterea temeinică de către fiecare cadru a îndatoririlor care-i revin în etapa actuală, pentru perfecţionarea continuă, pentru formarea unei atitudini active faţă de studiul individual şi sistematic, fără de care nu se poate concepe activitatea de perfecţionare, folosirea tuturor condiţiilor pe care le oferă formele colective ale muncii metodice în şcoală.

Observaţiile pozitive făcute cu prilejul asistenţelor la lecţii, rezultatele de la examenele pentru obţinerea gradelor didactice, lucrările elaborate şi prezentate în cadrul sesiunilor de comunicări etc. sînt dovezi ale grijii cu care majoritatea cadrelor didactice din şcolile noastre studiază, se pregătesc în specialitate şi pe linie metodică — toate acestea reflectîndu-se pozitiv în activitatea de instruire şi educare a elevilor. Sînt însă şi situaţii în care nivelul scăzut de desfăşurare a unor lecţii, uneori prin repetarea în faţa elevilor a formulărilor existente în manuale, fără explicaţii şi mai ales fără legătură cu aspecte şi fapte din actualitate, dovedeşte o slabă exigenţă faţă de pregătirea proprie şi, surprinzător, chiar un studiu superficial în specialitate.

Experienţa şcolii demonstrează cu prisosinţă faptul că în prezent se impune o creştere a rolului şi importanţei studiului individual în ansamblul sistemului de perfecţionare, că una din direcţiile principale ale activităţii organelor de conducere şi îndrumare este acordarea unui sprijin susţinut şi mai ales operativ în orientarea informării şi documentării metodico-ştiinţifice. A fost salutată cu satisfacţie organizarea Centrelor de documentare, a Institutului central de perfecţionare a personalului didactic, despre a căror activitate avem convingerea că va răspunde tot mai mult cerinţelor multiple ale informării şi documentării de specialitate şi pedagogice. Este de datoria inspectoratului nostru ca pe diferite căi, şi în principal cu sprijinul Casei corpului didactic, să valorifice cu mai multă eficienţă buletinele de informare şi cele de documentare pedagogică, bibliografiile tematice, prezentările — fişe cu apariţie săptămînală, şi totodată să suplinească unele goluri, prin editări de buletine proprii sau de bibliografii restrînse pentru anumite specialităţi, pentru care Centrul de documentare nu are încă preocupări (probleme specifice perfecţionării educatoarelor, învăţătorilor, profesorilor de muzică, desen, educaţie fizică). Dat fiind volumul imens al

materialului bibliografic de specialitate, ca și al celui referitor la probleme de pedagogie, psihologie, sociologie etc. se impune o ierarhizare, o subliniere în cadrul buletinelor și bibliografiilor, astfel ca cei interesați să se orienteze cu mai multă ușurință și cu prioritate asupra celor mai valoroase lucrări care tratează probleme noi, care comunică diferite tehnici didactice și educaționale interesante, utile.

Deși Bucureștiul oferă cadrelor didactice posibilități mari pentru cercetarea materialului bibliografic dorit, totuși, și în această privință, va fi binevenit sprijinul bibliotecii care urmează să se organizeze în cadrul Casei corpului didactic.

Activitatea individuală de informare și documentare științifico-metodică, care ridică mai multe probleme decît cele la care ne-am referit, constituie baza pregătirii pentru susținerea examenelor de acordare a gradelor didactice și pentru participarea la cursurile de informare științifică organizate de Institutul central de perfecționare a personalului didactic. Din experiența celor 5 serii, cuprinzînd peste 1 100 de profesori și directori din școlile bucureștene care au beneficiat pînă acum de cursurile de informare științifică a rezultat că, pentru a obține o sporire a valorii acestor cursuri, profesorii au nevoie să cunoască din timp tematica, în vederea parcurgerii bibliografiei de bază.

Activitatea metodică la nivelul școlii, mai aproape de cerințele concrete ale procesului instructiv-educativ și la un nivel calitativ superior.

O altă direcție a preocupărilor noastre în cadrul perfecționării personalului didactic a fost aceea a sporirii eficienței formelor colective de activitate metodică la nivelul școlii, în colectivele de catedră și în consiliile profesorale.

În afara considerentelor generale privind rolul acestor forme în ansamblul sistemului de perfecționare actuală, pentru sporirea, accentuarea importanței lor, avem în vedere, în primul rînd, necesitatea întăririi muncii de îndrumare în specialitate la nivelul unităților școlare în condițiile micșorării aparatului inspecției școlare ; în colectivele multor licee și școli generale, cu un număr mare de cadre de aceeași specialitate (sînt școli care au între 3—10 cadre), profesorii cu cea mai bună pregătire de specialitate și metodici, investiți cu responsabilitatea de șefi de catedră, pot să organizeze și să desfășoare — sub conducerea direcției școlii — activități multiple metodice și de perfecționare (interasistențe, lecții deschise, dezbateri pe probleme ale predării materiei sau pregătirii elevilor, informări privind noutățile în domeniul specialității etc.). Cu sprijinul șefilor de catedră (a responsabililor comisiilor metodice, în cazul învățătorilor și educatoarelor), directorul unității școlare organizează dezbateri în cadrul colectivelor de specialitate sau al consiliului pedagogic cu privire la predarea obiectelor respective sau la nivelul de pregătire al elevilor, apreciază activitatea și rezultatele obținute de cadrele didactice în vederea caracterizării pentru acordarea gradațiilor de salarizare.

Pe baza precizărilor care se fac prin actele normative în legătură cu organizarea și conținutul activității colectivelor de catedră (comisiilor metodice), merită să fie dezbătute mai pe larg aspectele care privesc întărirea rolului lor în îndrumarea și controlul activității cadrelor didactice, în primul rînd al cadrelor cu mai puțină experiență în învățămînt. Contactul inspectorilor de specialitate cu numeroși profesori începători care lucrează în școlile municipiului București (îndeosebi la specialități ca : fizica, matematica, chimia, limbile străine, educația fizică, muzica) au scos la iveală faptul că în pregătirea psiho-pedagogică ce le-a fost asigurată de facultăți există încă serioase minusuri, care se cer suplinite prin studiul individual, ca și printr-un sprijin mai susținut din partea colectivelor de specialitate, a cadrelor cu experiență.

Activitatea colectivelor de catedră, a comisiilor metodice ale învățătorilor și educatoarelor nu se reduce însă la sprijinul acordat cadrelor tinere. Menirea lor este de a antrena toate cadrele de specialitate în acțiuni eficiente, într-o

muncă vie, eliberată de tipare, de formalism, legată de specificul și de problemele concrete ale școlii.

Perfecționarea muncii metodico-științifice din școală este strîns legată de nivelul la care consiliul profesoral își exercită rolul său complex ca organ de gîndire și acțiune colectivă, de conducere efectivă a unității școlare. Dimensionarea preocupărilor consiliului profesoral în contextul sporirii atribuțiilor sale de îndrumare și control al procesului instructiv-educativ, folosirea mai largă a potențelor creatoare ale tuturor cadrelor didactice, rezolvarea cu competență sporită a sarcinilor curente ale școlii — iată numai cîteva din aspectele actuale care ne preocupă în legătură cu organizarea și desfășurarea muncii consiliilor profesorale.

Activitatea consiliilor profesorale dintr-o serie de unități școlare din municipiul nostru se remarcă tot mai mult prin ținuta ei științifică, prin preocupări temeinice în direcția lărgirii sferei de informare a personalului didactic pe probleme actuale ale modernizării învățămîntului, în strînsă legătură cu viața școlii respective, prin investigarea atentă a realităților instructiv-educative și prin formularea pe această bază a unor concluzii, prin stabilirea unor măsuri. Experiența din ultimii ani a unor colective didactice, care organizează periodic sesiuni de comunicări științifice, pe baza investigațiilor desfășurate cu sprijinul unor foruri specializate — Institutul de științe pedagogice, Institutul de psihologie, catedre universitare — dovedesc că școala poate și trebuie să fie antrenată tot mai mult în circuitul muncii de cercetare științifică. Situarea activității consiliilor profesorale pe baze științifice tot mai solide, pregătirea corpului didactic pentru receptarea noului în cercetarea pedagogică și totodată antrenarea sa efectivă în această muncă, necesită un sprijin mai susținut, mai organizat, decît a fost dat pînă în prezent școlilor, din partea forurilor specializate.

În această ordine de idei, menționăm faptul că la nivelul municipiului București conlucrarea Inspectoratului școlar, a Casei corpului didactic cu Institutul de științe pedagogice, cu Institutul de psihologie, cu Institutul central de perfecționare, cu filialele societăților științifice, cu institutele de învățămînt superior este tot mai fructuoasă, contactul cadrelor didactice cu oamenii de știință, cadre universitare, cercetători, răspunzînd nevoilor actuale privind informarea de specialitate și psiho-pedagogică.

Cadrul nou pe care-l oferă Casa corpului didactic, cabinetele sale de specialitate (au fost deschise deja cabinetele pentru limba și literatura română, istorie, limbi străine, matematică și sînt în curs de organizare și pentru alte specialități) creează posibilități și mai mari pentru coordonarea acțiunilor, a sprijinului acordat școlilor pe linie metodico-științifică din partea tuturor factorilor.

De eforturile care vor fi depuse în continuare de conducerile școlilor, de inspectoratul școlar și mai ales de creșterea responsabilității fiecărui cadru didactic față de propria pregătire depind perfecționarea procesului instructiv-educativ, realizarea la nivel calitativ tot mai ridicat a sarcinilor ce revin școlii în etapa actuală.

Directorul școlii și munca metodică eficientă

Conf. univ. O. ȘAFRAN

Secolul în care trăim și-a cîștigat neîndoielnic un loc proeminent în istorie, datorită remarcabilelor înfăptuiri de care-și leagă numele. Mulți dintre contemporanii noștri vor să se asigure, dintr-un legitim sentiment de mîndrie, că istoria care se va scrie de aci înainte va marca printr-un semn distinctiv veacul nostru pentru a-i sublinia importanța. Pentru aceasta, se propun di-

ferite atribute menite să fie un asemenea semn. Ni se pare că unul din cele mai reprezentative este acela pe care-l găsim în afirmaţia că secolul al XX-lea este cel al *reconsiderărilor*.

Într-adevăr, profundele reconsiderări determinate în multe domenii ale cunoaşterii şi ale practicii respective de explozia informaţională — atît de frecvent evocată — constituie desigur un semn al vremurilor noastre.

Unul dintre aceste domenii este şi cel al teoriei şi practicii pedagogice. Nu există aspect mai important al muncii instructiv-educative în legătură cu care reconsiderarea să nu apară ca o evidentă necesitate. Oamenii şcolii — cercetători şi educatori — se împacă tot mai greu cu faptul că trăsăturile aşa-numitului „învăţămînt tradiţional" nu fac decît foarte încet loc altora, impuse de stăruitoarele îndemnuri la reconsiderare. Or, tocmai ea — starea de neîmpăcare — este expresia eficienţei căutărilor de înnoire şi totodată chezăşia faptului că reconsiderarea nu rămîne exclusiv în sfera teoriei.

Multe şi deosebit de importante sînt problemele de educaţie şcolară în legătură cu care frămîntările sînt la ordinea zilei: raportul dintre informativ şi formativ, natura şi limitele analogiei dintre cunoaşterea realizată de ştiinţă şi cea din procesul de învăţămînt, natura activităţii independente a elevului, individualizarea influenţei educative ş.a.m.d. Toate aceste probleme şi încă multe altele de aceeaşi importanţă pot fi reduse la una fundamentală. Este vorba despre felul în care înţelege profesorul rolul ce-i revine în conducerea procesului de formare a elevului. Un profesor care încă mai crede că a face faţă acestui rol înseamnă, în principal, a comunica informaţii şi a verifica în ce fel şi în ce măsură au fost acestea receptate, ar fi într-o situaţie cel puţin penibilă, dacă şi-ar susţine public convingerile. La fel de semnificativ este faptul că pierde teren mentalitatea multă vreme dominantă, conform căreia profesor bun este acela care reuşeşte să predea în aşa fel, încît elevii să înveţe „fără să-şi dea seama". Azi, se impun dimpotrivă preţuirii în primul rînd profesorii preocupaţi să găsească mijloacele cele mai potrivite pentru a conduce pe elevi la o activitate care să ceară eforturi implicate în mod obiectiv în antrenarea capacităţilor intelectuale.

În lumina acestor reconsiderări este văzută altfel decît înainte şi activitatea directorului de şcoală. Toate problemele mai sus amintite trebuie să fie, în primul rînd, ale lui, aşa cum atotcuprinzătoarea problemă a felului în care este înţeles rolul conducător al profesorului îl priveşte cu prioritate. A demonstra că aşa stau lucrurile, atunci cînd este vorba despre omul căruia i s-a încredinţat funcţia de a *conduce* întreaga muncă de educaţie desfăşurată de şcoală, înseamnă a accepta cu uşurinţă riscul de a cădea în tautologie.

Directorul îşi îndeplineşte rolul conducător în procesul de formare a elevilor tocmai prin aceea că-i îndrumează pe profesori, adică pe aceia prin mijlocirea cărora şi-l îndeplineşte. Eficienţa acestei îndrumări este criteriul fundamental după care poate fi apreciat felul în care înţelege directorul rolul său conducător.

Munca de conducere în general şi deci şi aceea desfăşurată în şcoală este, în principiu, una de eficienţă (dacă se poate spune aşa). Însăşi raţiunea de a exista a conducerii este aceea de a asigura un maximum de eficienţă a eforturilor tuturor acelora care urmăresc acelaşi scop. Este, evident, vorba despre scopul în virtutea căruia există respectiva întreprindere, instituţie etc.

Şcoala urmăreşte şi ea un scop precis de a cărui importanţă nu se mai îndoieşte nimeni. Ea este o organizaţie cu o anumită structură, căreia i se potriveşte perfect precizarea cuprinsă în rîndurile ce urmează : „Orice structură care vrea să-şi păstreze eficienţa trebuie să se orienteze, în afară de scopul pe care îl serveşte, dar neapărat în funcţie de el, spre propria ei realitate, spre propria ei perfecţionare, adică să devină într-o măsură oarecare propriul scop, să se menţină şi să se optimizeze fără încetare în raport cu situaţiile schimbătoare în care îşi desfăşoară activitatea, pentru a-şi realiza scopurile" [1].

Aşadar, eficienţa nu poate fi asigurată decît dacă obţinerea ei devine ea însăşi un scop. Pentru aceasta este nevoie ca structura „să se orienteze spre propria ei realitate, spre propria ei perfecţionare". Nu găsim oare în aceste cuvinte expresia raţiunii însăşi de a fi a conducerii şcolii ? Într-adevăr, cine altcineva decît directorul trebuie, în

[1] Traian Herseni, *Psihosociologia organizării întreprinderilor industriale*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, Bucureşti, 1959.

primul rînd, să determine orientarea structurii către ea însăşi, în vederea perfecţionării ei ? Şi aceasta înseamnă a crea în rîndurile cadrelor didactice un curent de opinie care să ţină mereu trează preocuparea de a munci tot mai bine.

În principiu, cadrul cel mai potrivit pentru declanşarea şi continua amplificare a acestui curent de opinie este activitatea metodică din şcoală. Aşa cum se ştie însă, în multe şcoli *nu există nici un fel de legătură între munca metodică şi un asemenea curent de opinie.* În schimb, există o legătură foarte strînsă între aşa-numita muncă metodică şi alt curent de opinie şi anume acela că este vorba despre o muncă fără rost, o muncă formală, care înseamnă pur şi simplu pierdere de timp. Nu se poate să nu facem constatarea că şi acest curent de opinie se datoreşte tot directorului şcolii. Lucrurile se petrec în felul acesta atunci cînd lecţiile deschise şi adunările comisiilor metodice nu vin în întîmpinarea unui interes real al cadrelor didactice, ci în acela — tot real — al conducerii şcolii de a putea înscrie în portofoliul „realizărilor" şi „perfecţionarea" cadrelor didactice. Este vorba de „a înscrie" în sensul cel mai propriu al cuvîntului, adică de a însera în planurile de muncă ale şcolii, şi apoi în dări de seamă, şi asemenea acţiuni care sînt — cum spuneam — în principiu legate de perfecţionare.

Perfecţionarea, ca să ducă la desfăşurarea unei activităţi intense care să-i fie subordonată, trebuie să devină o cerinţă internă, care să-l ţină pe om într-o permanentă stare de efervescenţă. Ea presupune dorinţa de nestăvilit a omului de a se angaja în lupta cu inerţia proprie şi a altora. Ea presupune, de asemenea, hegemonia unei intense stări afective, care are atributele unei pasiuni : dragostea pentru progres.

Cum poate o muncă metodică, ce este concepută numai pentru ca să se poată vorbi despre existenţa ei, să stîrnească şi mai ales să satisfacă cerinţe ca cele de mai sus ? Se vorbeşte atît de mult — şi pe drept cuvînt — despre rolul motivaţiei în activitatea de învăţare desfăşurată de elevi. Este astăzi limpede pentru oricine că motivaţia de dorit, aceea cu adevărat favorabilă desfăşurării unei activităţi intelectuale intense de către elevi se produce atunci cînd ea are caracterul unei trăiri, al unei atitudini esenţialmente afective. Este vorba despre starea de nelinişte angajantă, de nerăbdarea de a găsi răspuns la o întrebare venită de la profesor sau de la o împrejurare de viaţă şi care stare nu se produce decît dacă elevului i se pare cît se poate de firesc să şi-o pună. O activitate intelectuală fără o asemenea coloratură afectivă nu angajează resursele creatoare ale elevului. „Dezacordul dintre intelectual şi afectiv, atunci cînd nu e pasager, ci stagnant, constituie o cauză latentă a insuccesului la învăţătură" [2]. Am amintit adevăruri privitoare la activitatea elevilor, fiindcă este realmente de neînţeles că ele nu se aplică totdeauna şi la cei care-i îndrumează pe elevi. Munca metodică trebuie să fie un prilej de a învăţa. Cum să fie rodnică o asemenea învăţare, dacă starea afectivă de care e legată nu este favorabilă, ci dimpotrivă ? De foarte multe ori, profesorii văd în participarea la lecţii deschise sau la şedinţe ale comisiilor metodice o muncă silnică. Ei vin numai pentru a se feri de reproşuri sau de alte neplăceri, ştiu cu anticipaţie că nu vor avea ce învăţa. Întrebările de la care se pleacă nu devin şi ale lor.

Este evident că nu poate prezenta un interes real pentru participanţi o lecţie deschisă care are caracterul unui spectacol. Un asemenea caracter este dat, în primul rînd, de climatul de artificialitate în care se desfăşoară. Propunătorul trăieşte intens constiinţa faptului că se află sub lumina reflectoarelor. Preocupat să respecte „concepţia regizorală" pe care a elaborat-o din timp, nu poate realiza o comunicare firească cu clasa. Elevii se comportă şi ei altfel decît în mod obişnuit. În loc să meargă în întîmpinarea unor dificultăţi, tocmai pentru ca punîndu-le în evidenţă să ofere material pentru discuţie, profesorul, ştiind că are spectatori (şi uneori relativ mulţi), caută să le ocolească.

Impresionaţi de eforturile propunătorului de a face faţă greutăţilor „momentului" şi „situaţiei", participanţii sînt de obicei curtenitori şi înţelegători. Discuţiile sînt formale şi aprecierile uneori apologetice. Discuţia nu are caracterul unei activităţi metodice, ci acela al unui final festiv.

Situaţii ca cele de mai sus au făcut să se nască mentalitatea dăunătoare că

[2] Paul Popescu-Neveanu, *Evoluţia principiilor didactice şi cerinţele contemporaneităţii*, „Revista de pedagogie" nr. 4/1965, p. 13.

printre diferitele forme de perfecţionare cele din şcoală se situează pe ultimul loc în ce priveşte eficienţa. Factorul care a generat această mentalitate este uşor reperabil : perfecţionarea din şcoală nu are un caracter de continuitate (din cînd în cînd ea îl solicită pe profesor timp de 2—3 ore). Pînă atunci şi după aceea, preocupările privitoare la perfecţionare sînt estompate de noianul problemelor cotidiene, de îngustarea cadrului în care se desfăşoară schimbul de opinii (numărul relativ restrîns al colegilor de specialitate) şi altele de acelaşi fel).

Sigur că perfecţionarea în cadrul unor activităţi desfăşurate la o universitate şi la institutul de perfecţionare a cadrelor didactice te pune în contact cu mai multe opinii şi cu cunoştinţe de un nivel teoretic mai ridicat. Este, însă, evident că eficienţa unei asemenea perfecţionări este în bună măsură determinată de numărul şi de calitatea întrebărilor cu care profesorul vine din şcoală. Aci se află, după părerea noastră, marele şi importantul rol al muncii metodice şi cauza pentru care mentalitatea la care ne-am referit mai sus poate fi considerată dăunătoare.

Munca instructiv-educativă este — ca oricare alta cu caracter profesional — ameninţată de rutină. După un număr de ani de predare, profesorul tinde să ajungă la un fel de stereotipuri, fiecare din ele corespunzător unui anumit capitol, unei anumite situaţii educative. O asemenea tendinţă constituie un climat neprielnic pentru apariţia acelor întrebări aducătoare de nelinişte creatoare. Pe cît este de adevărat că nu poţi găsi soluţii decît la problemele pe care ţi le pui, tot aşa nu poţi să-ţi propui să realizezi mai mult decît după ce sesizezi unele neajunsuri ale muncii actuale. Or, nu o dată se întîmplă ca profesorul să treacă pe lîngă unele aspecte ale muncii sale — în legătură cu care s-ar cuveni să-şi pună întrebări — fără să şi le pună.

Aci, ne aflăm în faţa cadrului cel mai potrivit pentru manifestarea rolului de demiurg al directorului în raport cu acel curent de opinie favorabil desfăşurării muncii metodice. Un director cu o foarte bună pregătire pedagogică — şi aceasta este fundamentala condiţie pentru oportunitatea şi eficienţa îndeplinirii rolului conducător — ştie să detecteze elementele de rutină şi să pună, în legătură cu ele, întrebări care ar putea fi prelucrate de către respectivii profesori. Însuşi faptul că întrebările vin din partea unui director, în care orice profesor de bună credinţă din şcoală recunoaşte un om cu competenţă pedagogică şi totodată sincer preocupat să slujească progresul, este un factor favorizant al procesului de interiorizare a întrebării.

Găsirea acestor întrebări este unul dintre aspectele elaborării conţinutului muncii metodice din şcoală. Cel de-al doilea îl constituie oferirea perspectivei de a găsi un răspuns. Şi pentru aceasta din urmă, pregătirea pedagogică de înalt nivel a directorului este un factor indispensabil.

Aşadar, nu lecţii deschise cu indiferent ce temă, stabilite în funcţie de bunăvoinţa profesorului care acceptă să apară în postura de actor, nu referate cu subiecte care să sune foarte „modern" şi care să aibă mai mult sau mai puţin în vedere realităţile din şcoala respectivă pot să cîştige interesul profesorilor pentru munca metodică. O poate face însă o activitate care a fost concepută pe baza cunoaşterii domeniilor în legătură cu care aceasta poate oferi un ajutor imediat şi sigur. Stabilirea acestor domenii este sarcina directorului. Antrenarea unor profesori competenţi în procesul îndeplinirii acestei sarcini nu poate să fie, desigur, decît utilă.

Schimbul de experienţă realizat prin participarea la lecţiile unor colegi poate fi într-adevăr util, dacă organizarea unor asemenea lecţii apare ca o necesitate reală, izvorîtă din preocuparea de a ieşi din tiparele vechiului, de a lupta împotriva tendinţei care împinge spre rutină. Pentru aceasta este, de pildă, important ca lecţia deschisă să fie precedată de dezbateri teoretice, la rîndul lor prilejuite fie de un aspect pozitiv constatat de director în munca instructiv-educativă a unui profesor din şcoală, fie de punerea problemei privitoare la felul în care unele sugestii întîlnite în literatura de specialitate sînt aplicabile în condiţiile respectivei şcoli.

O lecţie deschisă este utilă dacă are un caracter oarecum experimental. Şi pentru aceasta este nevoie de o prealabilă dezbatere teoretică, a cărei funcţie este într-un fel de a elabora ipoteza. Propunătorul nu mai ocoleşte dificultăţile. Dimpotrivă, îi revine sarcina să le pună în evidenţă şi să încerce să ofere o soluţie. Participanţii sînt puşi în temă. Ştiu ce aşteaptă de la respectiva

lecție. Discuțiile capătă prin forța lucrurilor caracterul unor confruntări de teze teoretice cu realitatea oferită de lecție. Dintr-o asemenea confruntare pot să apară noi ipoteze și, în felul acesta, o nouă lecție deschisă apare ca o necesitate evidentă și deci înțeleasă, acceptată.

Instituirea prin noul regulament al școlilor generale a colectivelor de catedră este un factor favorizant pentru concretețea și deci eficiența preocupărilor privitoare la perfecționare. Dezbaterile și schimburile de experiență organizate în acest cadru, prin forța lucrurilor mai restrîns, pot căpăta și caracter de continuitate. Directorului îi revine deosebit de importanta sarcină de a veghea ca aceste colective de catedră să nu preia tradiția fostelor comisii metodice.

Aducerea în dezbaterea colectivelor de catedră a unui sistem de întrebări ivite în munca profesorilor care le compun înseamnă a asigura substanță activității acestora și implicit a crea principala premisă a participării cu interes a profesorilor. Un prim aspect al dezbaterilor îl constituie legitimarea importanței acestor întrebări. El are o mare însemnătate, întrucît, în urma acestei legitimări, este firesc să apară la profesor dorința de a aduce o contribuție la găsirea soluțiilor. Cînd lecțiile deschise sau alte activități educative care se organizează în cadrul schimbului de experiență nu sînt rupte de dezbaterile cu caracter teoretic, ci, dimpotrivă, capătă aspectul de verificare a unor soluții preconizate în ședințele colectivelor de catedră, se schimbă — evident în bine — atît poziția și perspectiva celui ce acceptă situația de experimentator, cît și atitudinea celor ce participă la asemenea acțiuni. Toți sînt, într-un fel, cu adevărat parte interesată, întrucît au colaborat la elaborarea ipotezei (indiferent dacă au fost sau nu de acord cu felul în care s-a conturat). Există, acum, ceea ce în condițiile unei munci metodice formale este cu neputință să întîlnim și anume o *atitudine de căutare*, la rîndul ei premisă fundamentală a perfecționării. Cu cît această atitudine este în mai mare măsură rod al inițiativelor directorului și cu cît acesta știe mai bine s-o mențină trează prin puterea exemplului, cu atît răspunde mai deplin principalei sale meniri, aceea de a fi principalul factor al eficienței muncii metodice și prin aceasta al eficienței muncii instructiv-educative din școală.

O formă de activitate foarte prielnică pentru întronarea acestei atitudini de căutare poate fi *consiliul profesoral*. Prevederea din noul regulament ca ședințele consiliului profesoral să se țină de regulă o dată pe lună este prin ea însăși o indicație în vederea asigurării continuității și a unui nivel înalt preocupărilor privitoare la perfecționare. Depinde de director dacă în consiliul profesoral se dezbat probleme minore sau majore, dacă atenția profesorilor este în mai mare sau în mai mică măsură orientată spre dezvăluirea domeniilor în legătură cu care o schimbare în bine se impune. Consiliul poate fi un bun cadru pentru generalizarea unor cuceriri obținute de un colectiv de catedră sau altul, pentru un schimb de experiență pe plan teoretic între colectivele de catedră.

Este evident că dacă un învățător sau un profesor dispune, cînd vine la un curs de perfecționare, de un asemenea fond aperceptiv cum este cel despre care spuneam că poate fi obținut în școală, folosul realizat este mult mai mare. Și, cînd vorbim de fondul aperceptiv, ne referim atît la inventarul de întrebări proprii cursantului și la acela al soluțiilor întrevăzute în urma participării la munca metodică din școală, cît mai ales la ceea ce ni se pare a fi cea mai prețioasă componentă a acestui fond și anume „atitudinea de căutare".

Așa stînd lucrurile, credem că acțiunile de perfecționare la nivelul școlii nu pot fi în principiu socotite ca fiind minore. Ele pot avea o pondere deosebit de mare în ansamblul formelor pentru creșterea calității muncii de instruire și de educare a elevilor noștri. Și aceasta depinde, în primul rînd, de felul în care cel investit cu încrederea de a conduce munca școlii știe să conducă în conformitate cu cerințele de azi.

Într-adevăr, presiunea pe care o exercită azi știința asupra școlii este fără precedent. Pedagogia se află într-o situație oarecum specială. Pe de o parte, ea este chemată să ajute școlii să facă față acestei presiuni și, pe de altă parte, este ea însăși un factor generator al presiunii. Este un asemenea factor în sensul că cercetările se înmulțesc și în acest domeniu într-o asemenea măsură și sugestiile de inovare îmbrățișează sfere atît de variate, încît strădania îndreptată spre munca de informare, și cu atît mai mult aceea de a aplica în practică rezultatele cercetărilor, își găsesc greu busola.

Așa cum spuneam, ceea ce poate fi considerat ca un rezultat cert al efer-

vescenței pe care o cunoaște acum cercetarea pedagogică este determinarea unei stări de insatisfacție față de procedeele tradiționale. Directorul de școală este cu adevărat ancorat în realitățile contemporane, dacă nu se mai împacă cu situația de a se lăsa copleșit de probleme administrative și de a consacra îndrumării procesului instructiv-educativ timpul pe care rezolvarea unor asemenea probleme i-l lasă disponibil. Dacă ar fi să ne exprimăm în termenii lui Tadeus Kotarbinski, exponent de frunte al științei eficienței acțiunii (praxiologia), directorul trebuie, în primul rînd, să se considere angajat în desfășurarea „muncii bune" la nivelul întregii școli. Și, pentru aceasta, o condiție fundamentală o constituie inițierea și conducerea muncii metodice bune.

Calendarul directorului

Prof. IOAN KARDALUS
directorul Școlii generale din Merești, județul Harghita

În ansamblul activității școlare, un loc important îl ocupă conducerea școlii. Figura centrală a acestei activități este directorul școlii. „Directorului îi revine răspunderea pentru activitatea din școală, luată în ansamblu, precum și în cadrul fiecărui sector al ei" [1]. Sarcina lui este realizată cu ajutorul întregului colectiv pedagogic și administrativ, de care răspunde în întregime.

Noțiunea de conducere cuprinde mai multe aspecte ale muncii directorului ca : planificarea, organizarea și îndrumarea activității școlare ; controlul muncii desfășurate în ore și în afara orelor ; menținerea legăturii cu familia și cu organizațiile de tineret ; munca administrativ-gospodărească și altele. Este binecunoscut rolul școlii în dezvoltarea multilaterală a societății noastre socialiste. Dar, pentru realizarea scopului acesteia este necesară o bună organizare, o corelație armonioasă a tuturor factorilor care se impun în această sferă de activitate. Acest fapt necesită o planificare științifică, care prevede o muncă sistematică și permanentă. Planificarea muncii școlare este o sinteză a sarcinilor ce revin pe întregul an școlar, sarcini ce sînt formulate și analizate la fiecare început de an și de a căror realizare răspunde întregul colectiv al școlii. În această activitate conștientă directorul școlii este acel element care înnoiește, stabilește și urmărește sarcinile cuprinse în planurile școlare. Toată această activitate necesită un control nemijlocit din partea directorului, avînd la bază *organizarea muncii.*

Deci, în munca directorului se impune *factorul organizatoric*, pe lîngă cel de îndrumare și control. În unele cazuri, factorul organizatoric se impune cu prioritate, însă fără să excludă celelalte aspecte din munca directorului.

„Principalele sarcini ale organizării activității școlare sînt realizarea învățămîntului general, distribuirea sarcinilor care revin tuturor membrilor colectivului pedagogic și administrativ, asigurarea ordinii interioare în școală, organizarea colaborării dintre școală, organizația de pionieri și organizația U.T.C., familie și instituțiile extrașcolare, asigurarea condițiilor materiale ale școlii" [2]. Astfel, activitatea organizatorică cuprinde toate laturile muncii de conducere. De aceea, organizarea judicioasă a muncii este o condiție esențială a tuturor succeselor la nivelul școlii.

Documentul pe baza căruia este organizată activitatea școlară la nivelul unei școli și pe baza căruia se desfășoară această activitate este planul de muncă. Pentru realizarea tuturor sarcinilor școlare, colectivul școlii lucrează pe baza planului anual și trimestrial. „Planificarea dă conducerii școlii și tuturor membrilor colectivului școlar posibilitatea să-și organizeze cît mai bine munca, s-o poată urmări în ansamblul ei, cunoscînd din timp sensul desfășurării acestei munci". [3] Pe lîngă planurile școlare, ca o sintetizare periodică a sarcinilor ce revin în fiecare etapă școlară, consider ca un *auxiliar prețios* și *calendarul directorului.*

[1] Vezi *Pedagogia pentru institutele pedagogice*, ediția a III-a, Editura didactică și pedagogică, p. 468.

[2] Vezi *Pedagogia pentru institutele pedagogice*, ediția a III-a, Editura didactică și pedagogică, p. 475.

[3] *Ibidem*, p. 471.

Noțiunea de calendar este cunoscută. Calendarul directorului este într-o oarecare măsură necunoscut, datorită faptului că de acest document nu s-a vorbit pînă acum în terminologia pedagogică. Calendarul nu înseamnă în munca de organizare numai înșirarea sistematică (periodică) a sarcinilor, ci este un mijloc de muncă în care sînt sintetizate și periodizate sarcinile în mod adecvat fiecărei etape școlare.

Scopul calendarului în munca de conducere este de a-i ajuta directorului să-și orienteze activitatea în funcție de cerințele ce se impun de la o etapă școlară la alta. O bună desfășurare a unei acțiuni, în orice domeniu de activitate, depinde mult de organizarea ei din timp. Așa este și în activitatea școlară. Fiecare acțiune — avînd și un caracter educativ — are nevoie de o pregătire prealabilă și consecventă. După cum știm, planurile școlare stabilesc sarcinile pe o perioadă mai mare de timp, avînd un caracter de perspectivă, în timp ce calendarul sintetizează și actualizează sarcinile pe perioade mai scurte, oferindu-ne posibilități pentru susținerea permanentă a acestora.

Calendarul directorului și planificarea (planurile școlare) nu se exclud. Nu este vorba de existența numai a unuia sau a altuia, ci ele se îmbină logic și practic. Există deci, o corelație în timp între aceste elemente, datorită specificului muncii școlare. În permanență trebuie să stabilim scopul pe care îl urmărim, modul cum organizăm acțiunea, mijloacele de realizare, metoda, locul, timpul, și bineînțeles că la toate aceste elemente se adaugă cu necesitate antrenarea întregului colectiv al școlii.

În calendarul directorului pot fi cuprinse, spre exemplu, sarcini ca : verificarea notării elevilor, verificarea însemnărilor cadrelor didactice privind vizitele în familie, verificarea planurilor calendaristice ale cadrelor didactice etc. El se întocmește de fiecare director în funcție de specificul școlii respective. Sarcinile prevăzute în calendar pentru luna respectivă sînt orientative și acestea corespund trimestrului respectiv, care cuprinde în general o perioadă de 3—4 luni (nu mă refer și la sarcinile administrativ-gospodărești, ele constituind o problemă aparte).

Ca model de elaborare, el poate fi întocmit în formă de caiet, rezervînd spații suficiente pentru observații, notițe, ca ulterior aceste observații să poată fi folosite pentru completarea calendarului, pentru perfecționarea lui acolo unde este necesar.

Experimentînd acest document (este vorba de o experiență proprie), am constatat că poate fi un auxiliar prețios în munca deosebit de complexă de îndrumare și de conducere a procesului instructiv-educativ.

Contribuția directorului coordonator la valorificarea experienței înaintate din școală

Prof. LAURENȚIU ANTON
Inspector-șef — Inspectoratul școlar județul Olt

În ultima perioadă, în structura inspectoratelor școlare județene au intervenit unele modificări care au impus reexaminarea atribuțiilor acestor organe de specialitate. Pentru rezolvarea problemelor majore ridicate de activitatea instructiv-educativă și pentru a răspunde cu promptitudine cerințelor noi ale dezvoltării învățămîntului din țara noastră, se cere găsirea altor mijloace care să ducă la crearea unui climat de emulație în rîndul cadrelor didactice, de interes și preocupare pentru permanenta lor perfecționare profesională și metodică.

Experiența a demonstrat că numărul inspectorilor de specialitate nu putea să facă față cerințelor impuse de necesitatea îndrumării și controlului unui număr din ce în ce mai mare de cadre didactice, nu se putea cunoaște în mod temeinic realitatea școlară din fiecare unitate, nu era posibil să se răspundă în mod prompt și eficace tuturor solicitărilor. Iată doar cîteva dintre cauzele care au generat această structurare și deci și numirea directorilor coordonatori, ale căror sarcini sînt de a asigura aplicarea planurilor de învățămînt și a programelor în grădinițele și școlile generale de pe raza comunei, îndrumarea și controlul activității directorilor, a cadrelor didactice din aceste unități de învățămînt.

Prin sarcinile ce revin, prin posibilitățile pe care le au de a cunoaște în mod nemijlocit realitatea școlară și de a interveni la timp în rezolvarea problemelor la un nivel superior, directorii coordonatori au un loc bine stabilit în sistemul de îndrumare și control, loc ce va fi în viitor și mai bine conturat, ca urmare a rezultatelor pe care le vor obține.

Experiența multor directori fruntași din județul nostru confirmă faptul că studierea și valorificarea experienței înaintate a cadrelor didactice constituie o problemă de importanță majoră pentru îmbunătățirea și perfecționarea continuă a procesului instructiv-educativ. Mă voi opri doar asupra unor forme ce asigură cunoașterea și valorificarea acestei experiențe. După cum se știe, la nivelul școlii, activitatea de studiere și de valorificare a experienței înaintate se realizează prin cîteva forme specifice și dominante în școlile generale : comisii metodice, consilii pedagogice, lecții deschise, interasistențe etc.

Activitatea instructiv-educativă a pus în fața colectivelor de cadre didactice de la majoritatea școlilor generale probleme concrete, proprii, a căror rezolvare urgentă a impus o adevărată „mișcare de idei", de căutări, premisă fundamentală a perfecționării.

În cadrul acestor preocupări comisiile metodice — a învățătorilor, a profesorilor pe specialități (colectivele de catedră în unele școli), a diriginților, consiliile pedagogice — sînt pentru unele școli adevărate centre de dezbatere a problemelor majore ale școlii, de popularizare a experienței înaintate a cadrelor didactice. În acest caz, acțiunea de perfecționare se realizează în mod direct, prin studierea și valorificarea experienței pozitive, prin cunoașterea directă a rezultatelor obținute de cei mai buni învățători și profesori în activitatea la clasă. Tocmai de aceea, voi asocia permanent în acest material termenul de perfecționare, cu cel de valorificare a experienței înaintate a corpului profesoral.

În multe școli generale s-a asigurat un climat care favorizează această activitate și totodată o stimulează. De exemplu, colectivele de cadre didactice de la școlile generale : Piatra Sat, nr. 3, Slatina, Slătioara, Bălteni, Brîncoveni etc., au format un adevărat „front comun", pentru obținerea unor rezultate superioare în activitatea profesională. În multe școli s-a realizat închegarea unui adevărat colectiv pedagogic la baza căruia stă ca sarcină principală ridicarea pregătirii profesionale și metodice. S-a format acea opinie în stare să antreneze și pe cei ce sînt amenințați de rutină. La Școala generală Piatra Sat, de pildă, există o susținută preocupare de a găsi noi forme și metode de educare a elevilor în spiritul patriotismului socialist, fie în cadrul lecțiilor, fie în afară de clasă sau prin activitățile pionierești. Această problemă a făcut obiectul unor dezbateri și în cadrul consiliului pedagogic cu tema *Cum organizăm activitatea la clasă pentru educarea elevilor în spiritul patriotismului socialist.* Aici s-au analizat toate aspectele acestei probleme pe baza unui larg schimb de opinii, popularizîndu-se totodată experiența pozitivă a învățătorilor și profesorilor din școală în această problemă. Aceeași preocupare, dar sub un alt aspect, a stat și în atenția comisiilor metodice.

Urmărindu-se această problemă în întreg procesul instructiv-educativ, s-a trecut la organizarea de excursii, care au cuprins un număr mare de elevi de la toate clasele, acordîndu-se o atenție deosebită valorificării conținutului educativ al acestei activități. Această formă de activitate a fost supusă și ea dezbaterii într-o ședință a consiliului pedagogic cu tema *Excursia școlară, mijloc de educare a elevilor în spiritul patriotismului socialist,* prilej de a-și aduce contribuția întregul colectiv de cadre didactice în găsirea unor metode și procedee de rezolvare cît mai eficientă a acestei probleme.

Începutul anului școlar 1969/1970 a găsit colectivul școlii antrenat în valorificarea la un nivel superior a excursiilor școlare. S-au făcut discuții cu elevii, s-au întocmit hărți cu itinerariile excursiilor, foto-montaje, tablouri etc. Aceste acțiuni

au contribuit fără îndoială la închegarea colectivului acestor şcoli, pe linia creşterii eficienţei muncii educative.

Un rol deosebit de important în buna organizare şi perfecţionare a activităţilor educative îl are directorul. Acolo unde directorul este preocupat de a găsi noi şi noi soluţii pentru îmbunătăţirea procesului de învăţămînt, reuşind să atragă un număr cît mai mare de cadre didactice, şi rezultatele muncii sînt evidente. În această privinţă arăt că trăsătura fundamentală ce caracterizează activitatea directorilor de la şcolile generale cu activitate meritorie este dorinţa de a fi în pas cu tot ceea ce este nou, perseverenţa de a merge neabătut pe calea progresului înregistrat de ştiinţă în general, de psihologie şi pedagogie, în mod deosebit, cunoscîndu-se importanţa ce o au aceste discipline pentru buna desfăşurare a procesului instructiv-educativ în şcoală. Aşa se explică de ce din activitatea multor colective didactice a fost înlăturat formalismul, iar acţiunea de perfecţionare se reflectă cu pregnanţă în activitatea instructiv-educativă.

Se poate aprecia că prin comisiile metodice din şcolile generale se asigură popularizarea experienţei înaintate din şcoală. Totuşi, cu toată străduinţa directorilor de şcoli şi a cadrelor didactice, se mai întîmpină încă multe greutăţi, dată fiind situaţia existentă în unele şcoli. Astfel, în şcolile generale cu un rînd de clase nu se pot constitui comisii ale profesorilor pe specialităţi, activitatea metodică desfăşurîndu-se de regulă în cadrul comisiei metodice a învăţătorilor şi profesorilor, în cadrul comisiilor profesorilor-diriginţi şi în consiliile pedagogice. În unele unităţi şcolare, acţiunii de perfecţionare îi lipseşte caracterul de continuitate. Aşa cum este concepută şi organizată în mod curent activitatea de perfecţionare prin comisiile metodice în şcolile generale, nu stimulează preocupările cadrelor didactice în această direcţie. Caracterul formal al modalităţilor actuale de perfecţionare din şcoli îşi are originea în reducerea acestei complexe acţiuni la nivelul unor simple şedinţe, fără un conţinut bine determinat şi un scop bine ales. Consider că precizările care se fac de către actualul Regulament al şcolilor generale (1969) cu privire la organizarea de comisii pe specialităţi în toate şcolile generale care au cel puţin trei profesori de aceeaşi specialitate, sau de specialităţi înrudite, fie în colective de catedre cu profesori de la mai multe şcoli apropiate, atunci cînd numărul profesorilor de aceeaşi specialitate sau specialităţi înrudite dintr-o şcoală este mai mic decît trei, va duce la o mai bună organizare a acestor activităţi şi fără îndoială la o sporire a eficienţei acestora.

Practica şcolară a demonstrat cît de valoroase sînt aceste activităţi în liceu, sau chiar în şcolile generale cu un număr mai mare de cadre didactice de aceeaşi specialitate, atunci cînd sînt bine organizate şi axate pe problemele principale ale şcolii.

Se impune însă o adaptare a diferitelor forme de activitate la condiţiile specifice ale fiecărui colectiv, fapt din care rezidă caracterul creator al muncii de perfecţionare din şcoală.

Dar, se vor ridica şi unele probleme legate de distanţa dintre şcoli. Rezolvarea lor rămîne la latitudinea directorului coordonator, care cunoaşte condiţiile şi posibilităţile de organizare.

Veriga de bază în sistemul de perfecţionare a cadrelor didactice, forma superioară de cunoaştere şi generalizare a experienţei înaintate în şcoală, este consiliul pedagogic. De modul în care este înţeleasă importanţa acestei activităţi de către directorul coordonator depinde în mare măsură calitatea întregului proces instructiv-educativ, antrenarea tuturor învăţătorilor şi profesorilor în desfăşurarea unei susţinute munci de ridicare a măiestriei lor pedagogice.

Este cunoscut că, în consiliile pedagogice, şcolile generale şi-au propus pentru dezbateri teme destul de interesante, actuale prin conţinutul lor, teme ce răspund interesului şi preocupărilor marii majorităţi a cadrelor didactice. Este important de subliniat că prezintă comunicări învăţătorii şi profesorii ce au preocupări pentru studiul unei teme din activitatea la clasă sau în afară de clasă. În acest fel se realizează la un nivel superior valorificarea experienţei pozitive. De pildă, referatele prezentate oglindesc probleme concrete ce se ridică din desfăşurarea procesului instructiv-educativ. Sînt formulate puncte de vedere proprii, uneori destul de interesante, ce sînt supuse dezbaterii în mod plenar, se stabilesc concluzii şi recomandări care orientează activitatea viitoare a cadrelor didactice. Este o realizare faptul că multe din şedinţele consiliilor pedagogice depăşesc prin ţinuta lor ştiinţifică, prin interesul cu care participă învăţătorii şi profesorii la dezbateri, activitatea comi-

siilor metodice. De aceea, consiliile pedagogice sînt considerate de marea majoritate a cadrelor didactice o verigă de bază în sistemul de perfecționare, o activitate esențială în studierea și valorificarea experienței înaintate a colectivului pedagogic.

Din ce în ce mai multe cadre didactice sînt de acord că există o relație logică între ceea ce se realizează în consiliul pedagogic, între ceea ce se propune pentru dezbateri în activitățile metodice și răspunsul cadrelor didactice din școlile noastre la solicitarea inspectorilor școlari de a-și comunica concluziile la care au ajuns în activitatea lor instructiv-educativă. Apreciez că activitatea din consiliul pedagogic este prima și cea mai importantă etapă de formare a priceperilor și deprinderilor învățătorilor și profesorilor pentru studierea unui anumit fenomen pedagogic, este locul unde aceștia își pot verifica posibilitățile intelectuale, unde se pot formula primele observații și puncte de vedere, este cea dintîi confruntare a celui angajat în cercetare cu un auditoriu competent.

Punctul de vedere că popularizarea experienței înaintate este o sarcină importantă a muncii de perfecționare a fost însușit de mulți directori din școlile generale. Aceștia au pornit în organizarea activității de la considerentul că realizarea acestei acțiuni metodice presupune stimularea cadrelor didactice de a folosi experiența la catedră în lumina ultimelor cuceriri ale științei și de a găsi metodele și procedeele cu o mare eficiență practică.

Orientarea activității metodice spre problemele de interes general, desprinderea temelor și a întregii acțiuni de perfecționare din realitatea imediată a școlii, integrarea actului de valorificare a experienței înaintate a cadrelor didactice în activitatea de perfecționare, sînt indiscutabil sarcini de mare importanță ce revin directorilor de școli, iar realizarea lor integrală este condiționată în cea mai mare măsură de pregătirea, priceperea și pasiunea cu care directorii conduc acest proces atît de complex.

Firește, valorificarea experienței înaintate este un act de perfecționare, însă cu limitele ce caracterizează această activitate în unele școli.

O recentă studiere a tematicilor consiliului profesoral din școlile județului nostru ne-a pus în față un mare număr de situații ce dovedesc o înțelegere uneori greșită a acestei activități deosebit de importantă. Din analiza tematicilor cercetate am constatat și necunoașterea de către unii directori a atribuțiilor ce revin consiliului pedagogic. În unele școli, sînt planificate teme ce nu au nimic comun cu realitățile concrete desprinse din desfășurarea procesului instructiv-educativ, sînt propuse subiecte cu totul generale, ce nu contribuie efectiv la realizarea scopului acestei forme de activitate. Se mai manifestă în unele școli tendința de a fi supuse dezbaterii colectivului didactic, probleme ce impresionează prin vastitatea sferei de cercetare, teme ce fac obiectul unor reviste de specialitate. Sîntem de acord că aceasta este o orientare lăudabilă, ce dovedește dorința de cunoaștere a succeselor științei din domeniul învățămîntului. Dar, uneori în spatele unor astfel de formulări se ascund intenții de pură speculație, ce vizează doar obținerea unor efecte spectaculoase. Nu se ține însă seama de forțele interne ale școlii, de posibilitățile intelectuale (pregătirea teoretică și practică) ale celui ce va susține materialul și ale colegilor săi care iau parte la dezbateri, precum și dacă tema corespunde unei realități imediate.

Pornind de la aspectele negative desprinse din temele studiate, și pe baza cunoașterii directe a activității consiliilor pedagogice, încerc să fac cîteva propuneri cu caracter metodic, pentru activitatea de viitor a directorilor coordonatori, cu privire la organizarea activității metodice, pentru ca aceasta să constituie un adevărat mijloc de popularizare și de valorificare a experienței înaintate din școală.

În primul rînd, *organizarea activității comisiilor metodice pe comună*, acolo unde directorii coordonatori vor considera că există posibilități (avînd în vedere precizările făcute în noul regulament al școlilor generale), va asigura o atmosferă de emulație în rîndul cadrelor didactice, de preocupări pentru găsirea celor mai bune soluții de rezolvarea problemelor majore ale activității instructiv-educative. Antrenarea unui număr mai mare decît pînă acum de învățători și profesori pe specialități la ședințele comisiilor metodice organizate pe comună, va aduce indiscutabil o notă nouă, de „aerisire", a acestor forme de perfecționare a cadrelor didactice, se va realiza

astfel la un nivel superior studierea și popularizarea experienței înaintate. Referitor la consiliul pedagogic, ca formă superioară de perfecționare a cadrelor didactice din școala generală, consider că un element esențial în activitatea acestuia este *stabilirea unei tematici bine alese, care să țină seama de necesitățile interne ale școlii, de problemele concrete pe care le ridică procesul instructiv-educativ.*

Temele planificate trebuie *să reflecteze realitățile concrete desprinse din desfășurarea procesului instructiv-educativ,* iar prin noutatea problemelor ridicate să trezească interesul tuturor celor prezenți. De aceea, propun ca *stabilirea problemelor* ce urmează să fie analizate *să facă obiectul dezbaterilor consiliilor pedagogice,* să nu fie lăsate la aprecierea unui singur cadru didactic, respectiv numai a directorului, ci să se ceară părerea în mod plenar, să se facă propuneri, să se argumenteze importanța unei anumite teme pentru activitatea instructiv-educativă a școlii. În felul acesta, problema supusă dezbaterii devine o preocupare proprie a fiecărui membru al colectivului didactic, angajînd astfel întregul colectiv al școlii.

Temele impuse dinafară, care nu interesează întregul colectiv, favorizează apariția formalismului, a rutinei și nu vor avea influențe pozitive, puternice, asupra procesului de învățămînt. La stabilirea tematicii este bine să se țină seama de încadrarea școlii, de potențele intelectuale ale celui ce va susține materialul și ale colegilor care iau parte la dezbateri. *Prin consiliul pedagogic să se realizeze o analiză de fond a îndeplinirii sarcinilor instructiv-educative.* Directorul coordonator este dator *să cunoască temeinic activitatea instructiv-educativă din unitățile școlare de pe raza comunei* și în funcție de problemele ridicate să propună consiliului pedagogic dezbaterea lor. În fiecare tematică a consiliului pedagogic să fie prezentate teme de importanță majoră : *Cum realizăm educația comunistă a elevilor prin lecții și prin activitatea în afară de școală ; Formarea conștiinței și conduitei morale la elevi ; Valorificarea conținutului educativ al lecțiilor și al activităților în afară de clasă* etc., teme ce lipsesc la unele școli generale, deși prezența lor este impusă de necesitatea de perfecționare continuă a metodelor de educare a elevilor în spiritul moralei comuniste.

Reușita activității consiliului pedagogic este condiționată în mare măsură de *pregătirea teoretică și practică a celui ce prezină referatul sau comunicarea.* În acest sens, directorul coordonator poate să se orienteze, să ceară sprijinul învățătorilor și profesorilor cu preocupări susținute pentru rezolvarea științifică a problemei puse în dezbatere, cu bune rezultate în activitatea instructiv-educativă, cadre ce se bucură de aprecierea colectivului școlii. În felul acesta se realizează valorificarea experienței pozitive, înaintate, din școală, fapt ce creează o atmosferă de muncă, de permanentă mișcare de idei.

Directorul coordonator poate să fixeze responsabilități concrete, lecții deschise, referate, comunicări, atît profesorilor cu experiență în învățămînt, cît și celor cu mai puțină experiență, dar cu bună pregătire profesională, metodică și cu rezultate apreciate în munca cu elevii.

Pentru a antrena un număr mai mare de cadre didactice la întocmirea materialelor, *directorul coordonator poate constitui colective ce au ca sarcină să urmărească pe o perioadă de timp problema supusă dezbaterii.* Se impune deci ca temele să fie anunțate tuturor cadrelor didactice încă de la începutul anului școlar, pentru a putea fi urmărite în activitatea la clasă și în afară de clasă.

Dacă directorii coordonatori ajung la concluzia că o temă merită să constituie obiectul unui studiu mai îndelungat, consider că ea poate să fie reluată în anul următor, pe o treaptă superioară.

Desfășurarea la un nivel superior a activității consiliilor pedagogice este determinată în cea mai mare măsură de felul cum directorul înțelege să imprime un anumit stil de muncă, prin punctualitatea la ședințe, prin studierea cu competență a problemelor puse în discuție, prin valoarea științifică a concluziilor pe care le trage, prin priceperea cu care reușește să conducă discuțiile.

Toate aceste cerințe sînt condiționate de *pregătirea directorului coordonator și de sprijinul întregului colectiv de cadre didactice din școlile pe care le îndrumă.* Se impune ca directorul să urmărească în activitatea cadrelor didactice din școli modul în care se realizează aspectul instructiv-educativ al problemelor ce fac obiectul dezbaterii în consiliul pedagogic, să analizeze periodic stadiul întocmirii materialului, să studieze o bibliografie pentru fundamentarea teoretică. Fiecare

ședință de consiliu pedagogic permite directorului coordonator să stabilească concluzii și recomandări pentru activitatea viitoare, să orienteze preocuparea cadrelor didactice pentru rezolvarea la un nivel superior a activității instructiv-educative.

Directorul coordonator are obligația să sublinieze în ședințele consiliului pedagogic pregătirea, rezultatele obținute de cadrele didactice din unitățile școlare ce le îndrumă și controlează, să aprecieze contribuția lor la îmbunătățirea procesului instructiv-educativ. Pentru aceasta, *directorul coordonator trebuie să fie preocupat de cunoașterea și studierea activității fiecărui cadru didactic*, să folosească fiecare prilej pentru popularizarea și valorificarea a tot ce este pozitiv în munca învățătorilor și profesorilor noștri.

Toate acestea pledează pentru statornicirea în școli a unui climat de muncă creatoare, în care fiecare învățător și profesor să-și găsească locul și să simtă satisfacția unei contribuții depline la îmbogățirea experienței pozitive privind ridicarea calității învățământului, în concordanță cu cerințele societății noastre. Avem convingerea că numirea și activitatea directorilor coordonatori vor da un răspuns pozitiv așteptării noastre.

Planul şi programele liceului pedagogic

PREGĂTIREA COMANDANŢILOR DE PIONIERI ÎN LICEELE PEDAGOGICE

Lector univ.
PATIŢA
SILVESTRU

I. Pionieria ca problemă de pedagogie

Pregătirea viitorilor comandanţi de pionieri, a acelora care vor fi cu toţii comandanţi de detaşamente la clasele a III-a şi a IV-a, iar unii chiar comandanţi de unitate, începe în toate liceele pedagogice încă din primii ani de şcoală. Afirmaţia se bazează pe faptul că familiarizarea viitorilor învăţători cu psihologia şcolarului mic, cu particularităţile de vîrstă ale acestuia, cu interesele şi aspiraţiile lui, este un corolar al întregii pregătiri dobîndite atît la orele de curs, cît şi în activităţile practice sau la acţiunile extradidactice. Finalitatea pregătirii învăţătorului impune ca anumite abilităţi să fie deprinse din timp şi sfera lor să fie cît mai diversificată, mai nuanţată.

În intenţia de a desprinde direcţiile principale ale optimizării pregătirii viitorilor comandanţi, absolvenţi ai liceelor pedagogice, am întreprins un sondaj în cîteva licee de profil din ţară (Cîmpulung-Muscel, Năsăud, Buzău etc.), am purtat convorbiri cu elevii acestora, îndeosebi din anul V, cu membrii catedrei de pedagogie, cu comandanţii din şcolile de aplicaţie şi am solicitat părerea unor comandanţi de unităţi veniţi din toate judeţele ţării la cursurile centrale de perfecţionare relativ la gradul de iniţiere în domeniul activităţilor extradidactice a absolvenţilor repartizaţi în învăţămînt în ultimii doi ani. În plus, în cadrul cursului de 4 zile, desfăşurat în ianuarie 1970 la Centrul de perfecţionare a cadrelor care muncesc cu pionierii, unde au participat profesori de pedagogie din majoritatea liceelor pedagogice, am avut prilejul să verificăm justeţea ipotezelor şi a concluziilor ce se desprind din prezentul studiu.

Planul de învăţămînt din liceele pedagogice cuprinde un curs special, intitulat *Metodica activităţilor pioniereşti*, care se predă în anul V. Practica pedagogică a viitorilor învăţători începe, însă, mai devreme, din anul III. În multe licee, încă de la inaugurarea practicii pedagogice se orientează atenţia practicanţilor spre observarea şi studierea generală a dezvoltării copilului, atît în cadrul lecţiilor, cît şi în timpul liber. În felul acesta, învăţătorul în devenire cunoaşte manifestările şcolarului mic, sesizează preocupările lui în recreaţii, în timpul activităţilor în aer liber, îndrăgeşte jocurile, cîntecele, preferinţele şi gusturile acestuia. Încă de la orele de psihologie generală, din anul II, liceanul este pus în temă cu pro-

blematica generală a acestei vîrste școlare, încît în timpul practicii pedagogice ulterioare el stabilește corespondențele posibile cu teoria, analizează științific profile de copii și comportamentul acestora, dobîndind o tot mai deplină familiarizare cu „materia primă" a întregii sale munci ulterioare.

Din dorința de a pregăti absolvenții corespunzător dublei lor sarcini, aceea de învățător și de comandant de pionieri, multe licee pedagogice organizează practica, începînd din anul III, și la activități extradidactice. Și, ceea ce este mai eficient, această practică nu se realizează exclusiv în cadrul detașamentelor, din deseori mica școală de aplicație, ci pe lîngă cei mai buni comandanți de unitate din localitate, la clasele III—V și chiar în casele de pionieri, mai ales pentru acțiunile duminicale de masă. În momentul cînd practicanții ajung în anul V, partea aplicativă a cursului *Metodica activităților pionierești* le este familiară, iar receptivitatea față de problematica acestui curs este considerabil mărită.

Profesorii de pedagogie, care fac printre primii inițierea viitorilor învățători în tainele pionieriei, depun — în cele mai multe cazuri — un efort special pentru asigurarea documentării metodice în acest domeniu. În cadrul cabinetului metodic al liceului, pun la dispoziția practicanților literatura pedagogică de resort și materiale ilustrative obținute de la comandanții fruntași din localitate, sau chiar din județ.

Recenta învestire a liceelor pedagogice cu funcția de perfecționare a învățătorilor din județ a determinat unele consilii județene să organizeze cabinetul metodic al activităților pionierești în incinta liceului din orașul de reședință, întregind astfel funcția metodică a acestuia.

II. Rămîneri în urmă

Cu toate aceste semne bune din majoritatea liceelor pedagogice, totuși directorii de școli și comandanții de unități continuă să ne semnaleze existența unui important număr de absolvenți ai liceelor pedagogice care în primele luni de la preluarea posturilor sînt foarte stîngaci cînd e vorba să organizeze cea mai simplă activitate extradidactică. Mulți se scuză jenați, spunînd că n-au fost inițiați în școală pentru asemenea acțiuni. Dacă îi urmărim în munca de la clasă, unde majoritatea au rezultate bune și foarte bune, trebuie să conchidem că într-adevăr e vorba de o carență a pregătirii lor în sectorul extradidactic.

În liceele pedagogice care se încadrează cu îndrumarea pionierească a elevilor în prevederile stricte ale planului de învățămînt, adică rămînînd doar la lecțiile teoretice din anul V și la unele participări sporadice la acțiuni pionierești, mai ales festive, din școala de aplicație, e firesc ca absolvenții să dibuiască în munca lor de început în profesie, culegînd insatisfacții și deziluzii greu de surmontat ulterior. În astfel de licee am întîlnit cazuri cînd nici cursul de anul V nu se predă după programa școlii valabilă de la reorganizarea activității pionierești din 1966 și chiar profesorii folosesc la lecții o terminologie desuetă. Bunăoară, se vorbea de grupa de pionieri, de instructorul superior, de adunări tematice, de planul comun al organizației cu școala, se recomanda lectura ziarului „Scînteia pionierului" (care nu mai apare de 2 ani) etc. Nefiind ei înșiși familiarizați cu larga arie de probleme a pedagogiei activității pionierești, unii profesori au considerat chiar că sînt afectate prea multe ore (29) acestui curs, neavînd cu ce le umple. După apariția lucrării „Orizont pionieresc", aceste păreri au fost retușate și, o dată cu tipărirea pentru anul

școlar viitor a manualului destinat acestui curs, credem că ele vor fi sensibil modificate.

Am întîlnit cazuri cînd timp de 5 ani elevii unui liceu pedagogic s-au format într-o localitate cu o prosperă casă a pionierilor, al cărei prag nu l-au călcat, însă, niciodată. Restrîngerea razei de acțiune s-a împins uneori pînă la cercul de activități al școlii de aplicație, instituție în multe cazuri numai cu două detașamente proprii, la care, cu oricîtă bunăvoință, nu se pot programa la activitățile pionierești decît foarte puțini practicanți. În plus, dacă s-a nimerit să fie comandant aci un om mai conservator, el însuși neatras de pionierie, întreaga practică dobîndește pecetea personalității sale.

Purtătorii experienței înaintate, de la diferite școli, animatorii din localitate, pe lîngă care se puteau forma entuziaști din rîndurile elevilor liceului pedagogic, au fost ignorați atît de școală, cît și de consiliile județene, municipale și orășenești ale Organizației pionierilor, care — cunoscîndu-i pe aceștia — nu i-au recomandat liceului pedagogic, spre a mijloci transmiterea ștafetei către schimbul de mîine.

Suflul înnoitor care a înviorat sensibil activitatea pionierească în baza indicațiilor Plenarei C.C. al P.C.R. din aprilie 1966 s-a resimțit pe tot cuprinsul țării, în primul rînd prin conferirea unui specific aparte pionieriei. Dintre caracteristicile acestei specificități vom aminti aci doar una, anume desprinderea activităților pionierești din corsetul metodelor didactice preponderent verbaliste și orientate spre acțiuni sedentare și de interior. Tocmai acest aspect a fost nedescifrat de acei conducători ai practicii pedagogice extradidactice care au trecut activitățile pionierești, așa puține cîte s-au gîndit să organizeze, prin treptele formale ale unor planuri de lecții de comunicare a cunoștințelor. Această „didacticizare" a pionieriei denaturează specificul, esența ei. Dacă viitorul comandant va trece activitatea pionierească în orarul elevilor, o dată pe săptămînă, în continuarea orelor de curs, cum se mai întîlnește situația — din păcate — pe alocuri, și o desfășoară în clasă, ca pe o lecție, să nu ne mirăm că în conștiința copiilor pionieria devine un obiect de învățămînt prevăzut cu o oră pe săptămînă.

III. Direcții de pregătire a comandanților de pionieri

Frontul pedagogic al celor care pregătesc viitorii comandanți de pionieri are în primele rînduri profesorii de specialitate din liceele pedagogice. Activitatea de perfecționare metodică a acestui personal va avea rezonanța scontată numai dacă se desfășoară pe mai multe planuri. În primul rînd ne referim la cursul de pedagogie generală și la cel consacrat *Metodicii activității pionierești*, care conțin — după aprecierea unor pedagogi — și elemente comune, care se repetă. Bunăoară, la pedagogia generală se predă despre specificul și metodica unor activități extradidactice ca : munca în cercuri, vizite, excursii, întîlniri, serbări, șezători, concursuri de diferite genuri, acțiuni social-utile ș.a. De asemenea, laturile educației comuniste (morală, intelectuală, estetică etc.) sînt prezentate prin prisma unitară a procesului instructiv-educativ, iar la cursul consacrat pionieriei se reiau la interval de un an, sub forma educației patriotice, artistice, tehnice, civice etc. Este necesar fie ca la pedagogia generală să se contureze doar sfera acțiunilor extradidactice, fără a se intra în metodica lor, aceasta adîncindu-se ulterior la cursul din anul V, fie să se prezinte la acest din urmă curs doar „încărcătura" specifică pionieriei, dacă metodica generală

a unor forme de activitate extradidactică a fost predată la pedagogie. E important să se evite un paralelism exagerat, nu însă unele reluări din unghiuri noi de vedere, care sînt absolut necesare înțelegerii polivalenței educative a activităților dinafara lecțiilor. În condițiile încadrării pe verticală a catedrelor — așa cum este indicat — această raționalizare și armonizare a celor două cursuri este totdeauna posibilă, iar rezultatele sînt optime.

Deoarece în unele licee pedagogice este invederată ideea că practica extradidactică rămîne doar în seama profesorului de pedagogie, care predă cursul aferent din anul V, și al comandantului de unitate din școala de aplicație, întîlnim aci o mare sărăcie de activități realizate în acest domeniu. Celelalte cadre didactice (care predau metodicile de specialitate și învățătorii de la clasele de aplicație) nu sînt implicate decît în practica pedagogică didactică. Această optică duce la subminarea principiului unității procesului instructiv-educativ, lipsind practicantul de posibilitatea întrezăririi permanente a corelației organice dintre toate obiectele de învățămînt și activitățile extradidactice care decurg din fiecare. Numai făcînd din cauza pionieriei o cauză comună a tuturor cadrelor didactice din liceu, vom reuși să insuflăm absolvenților interese și să le formăm abilități în această direcție.

Nu putem concepe predarea metodicii educației fizice, bunăoară, fără a se prezenta viitorilor învățători concursurile sportive și turistice tradiționale ale Organizației pionierilor, cu care se întîlnesc în școală și pe care trebuie să le organizeze. La fel, metodicianul pentru desen trebuie să cunoască concursul anual de arte plastice al pionierilor și școlarilor, pregătind învățătorii să-i cunoască condițiile și modalitățile de desfășurare. Profesorul care predă literatura pentru copii nu poate ocoli problema orientării lecturii particulare a școlarului mic și preadolescentului, precum și popularizarea concursurilor de literatură și teatru, a taberelor pionierești în care laureații acestora își petrec vacanța. Metodistul de muzică nu concepem să nu împărtășească viitorilor comandanți amploarea întrecerilor muzicale din cadrul festivalului cultural-artistic al pionierilor și școlarilor, care în prima lui ediție a antrenat de la etapa pe școală la cea republicană peste 2 500 000 de copii. În același timp, el trebuie să-i învețe pe liceeni cîntece pionierești, să le prezinte eforturile Consiliului Național al Organizației Pionierilor în direcția editării de discuri și culegeri de cîntece, a instituirii premiilor anuale pentru cel mai bun cîntec pionieresc etc. Exemple se pot da pentru toate materiile.

În general, regulamentele tuturor concursurilor cultural-artistice, tehnico-științifice și sportiv-turistice trebuie binecunoscute și popularizate între viitorii învățători, de către fiecare profesor al liceului, în domeniul aferent specialității sale. Căci, nu putem concepe metodica și practica eficientă într-un domeniu fără ca ea să se refere concret la problematica acțiunilor reprezentative ale acestuia.

Desfășurînd practica pedagogică pionierească prin extindere în timp (anii III—V), în spațiu (la toți comandanții buni din localitate) și pe verticală (clasele III—V și cercurile sau acțiunile de masă din casele de pionieri), liceele pot oferi practicanților posibilitatea de a veni în contact cu variate stiluri de muncă ale comandanților și cu o gamă cît mai diversificată de activități pionierești. Conținutul acestei munci devine și mai complex în timpul practicii continue de două săptămîni din luna martie.

Examinînd activitățile extradidactice proprii elevilor din liceul pedagogic, și organizate mai ales pe linie de U.T.C., considerăm că unele se pot racorda ușor cu perspectiva muncii ce îi așteaptă în

profesia lor. De exemplu, participarea la excursii, tabere, întîlniri, vizite, serbări, parăzi, cercuri ş.a. facilitează formarea unor interese adecvate, care germinează preocupări ulterioare similare. Se ştie că mai uşor organizează cineva excursii cu copiii, cînd el însuşi este amator de excursii. La fel, înfiinţarea şi conducerea unui cerc pionieresc nu poate preocupa pe un absolvent de liceu pedagogic care n-a activat el însuşi ca elev, cu succes şi cu plăcere, într-un cerc sau într-o formaţie. Cunoştinţele teoretice nu sînt suficiente pentru a îmboldi pe cineva să se lanseze cu pricepere într-o acţiune practică.

Pledoaria pentru abilitatea comandantului de pionieri, încă din liceul pedagogic sau din institutul de învăţămînt superior, în domeniul activităţilor extradidactice pentru care are afinităţi în primul rînd, are şi alte implicaţii. În primul rînd va adînci practic unele cunoştinţe ale specialităţii sale, fixîndu-şi-le mai temeinic. Întotdeauna o înfloritoare şi raţională activitate extradidactică s-a soldat cu un considerabil transfer cognitiv, afectiv şi voliţional asupra dezvoltării personalităţii elevului.

IV. Concluzii

Pe baza consideraţiilor de mai sus, putem desprinde unele învăţăminte.

a) Buna pregătire didactică a învăţătorului trebuie permanent împletită cu cea extradidactică, evitînd deziluziile şi insatisfacţiile pregătirii unilaterale, care lasă — mai ales la început de carieră — urme de neşters (jenă, nesiguranţă, fuga de activităţile din afara clasei) şi ştirbeşte unitatea personalităţii educatorului, adumbrindu-i optimismul pedagogic.

b) Planul şi programele de învăţămînt ale liceului pedagogic permit iniţierea viitorului comandant de pionieri pe multiple căi. Ne referim în primul rînd la grupul de materii alcătuit de ştiinţele psiho-pedagogice, apoi la toate metodicile de specialitate, la practica pedagogică din toţi anii rezervaţi acesteia şi la propria activitate extraşcolară a adolescenţilor în cauză.

c) Deprinderile cîştigate în liceul pedagogic : cercetarea revistelor pentru copii şi de cultură generală, mînuirea mijloacelor audio-vizuale, organizarea practică a diferitelor acţiuni pioniereşti, studierea psiho-pedagogică a copilului, atît la clasă, cît şi în timpul liber, efectuarea unor mici cercetări pedagogice (în anul V există chiar un curs intitulat ***Probleme speciale de pedagogie,*** în cadrul căruia se realizează şi introducerea elevilor în cercetarea psiho-pedagogică) se perpetuează în activitatea lor profesională. Din rîndul unor asemenea absolvenţi se recrutează animatorii pionieriei, cei care prezintă studii în revistele de specialitate şi comunicări la simpozioane, sesiuni metodico-ştiinţifice sau consfătuiri pe diferite probleme, inclusiv cele extradidactice. Între lucrările susţinute la examenele de grade, tot mai numeroase sînt subiectele inspirate din acest sector.

d) Baza formării acestor deprinderi şi interese o constituie atît liceul pedagogic, cît şi şcolile de aplicaţie. Dotarea laboratoarelor, înzestrarea muzeelor, conţinutul cabinetului metodic, existenţa unei game largi de cercuri şi de formaţii, camera pionierilor bine amenajată, conferă practicanţilor un cîmp vast de acţiune, menit să satisfacă cele mai diferite înclinaţii şi opţiuni ale acestora.

e) Considerăm că pe fondul asigurării condiţiilor menţionate la punctul anterior se poate organiza o practică pedagogică extradidactică tot atît de eficientă ca şi cea didactică. E de dorit ca în anii de practică efectivă (IV—V) fiecare elev să poată organiza şi conduce cel puţin cîte o activitate din cadrul următoarelor cinci categorii, menite a constitui premisele unei programe de

perspectivă în acest domeniu : 1. viața de organizație (adunări, primiri de noi pionieri, programarea activității, alegeri ale organelor de conducere a detașamentului, acordarea de distincții etc.) ; 2. activități cultural-artistice (învățare de cîntece și dansuri, organizarea de șezători, carnavaluri sau serbări, desfășurarea unui concurs de ghicitori, recitări sau cîntece, audierea unei emisiuni de radio pentru pionieri, vizionarea unui spectacol, pregătirea unei seri de basme, a unei scenete etc.) ; 3. activități tehnico-științifice (întîlnire cu un tehnician, vizită la o întreprindere, jurnal de actualități științifice, vizionarea unei emisiuni de televiziune care popularizează cercurile și expozițiile tehnice pionierești etc.) ; 4. activități sportiv-turistice (drumeții, excursii, expediții, concursuri sportive, jocuri de mișcare, practica în taberele pionierești din vacanțe etc.) ; 5. acțiuni social-utile (combaterea dăunătorilor, amenajarea spațiilor verzi, strîngerea plantelor medicinale, colectarea de borcane și maculatură, îngrijirea monumentelor, crearea de baze sportive etc.). Minimum cinci activități pregătite și desfășurate de fiecare practician, în prezența întregii sale grupe, ridică posibilitatea de participare a unui absolvent — directă sau indirectă — la circa 50—60 activități pionierești în timpul inițierii sale profesionale.

f) Climatul metodic existent în liceul pedagogic, în școlile de aplicație, participarea elevilor la ședințe ale consiliilor pionierești pe școală în care se discută probleme cu bogat conținut educativ, invitarea la sesiuni metodico-științifice locale, în care profesorii lor și comandanții de pionieri prezintă comunicări, accesul la un cabinet metodic dotat cu bogate colecții de materiale orientative, strînse de la comandanți fruntași, avînd documentele Organizației pionierilor și bibliografia la zi a pedagogiei extradidactice, asigură orientarea adecvată a muncii viitorilor comandanți.

Dezbaterea în consiliul profesoral a unei teme avînd chiar titlul prezentului nostru studiu, sau tratînd numai unele aspecte ale problemei, credem că va contribui la orientarea în chip adecvat a activității de pregătire a viitorului comandant într-un liceu pedagogic.

g) Pionieria nu se învață în anumite ore. Ea este rezultanta unor eforturi multilaterale ale întregului proces instructiv-educativ din liceul pedagogic și din școlile de aplicație. Dacă inițierea comandanților de pionieri se realizează aci corespunzător, consiliile pionierești vor reuși să ducă efortul acesta mai departe, perfecționînd ciclic comandanții intrați în învățămînt, cîștigînd un timp prețios din munca pe care o investesc astăzi pentru inițierea celor repartizați în raza lor de activitate, care la început nu se descurcă altfel. Socotim însă că atribuțiile consiliilor pionierești din localitățile cu licee pedagogice încep cu mult înainte de primirea absolvenților, prin conlucrarea strînsă cu instituția care pregătește comandanții de pionieri și prin canalizarea spre aceasta a experienței celei mai reprezentative din județ și chiar din țară, facilitîndu-se o practică pionierească cît mai extinsă, la cei mai buni comandanți.

h) După cum se poate ușor observa, cerințele pe linie pionierească față de viitorii comandanți se îmbină în parte cu cele față de munca pe care o desfășoară în cadrul căminului cultural (conducător de cor, dansuri, teatru de amatori etc.), de astă dată cu tineri și adulți. De aceea, abilitatea absolventului încă din școală în aceste direcții înseamnă optimizarea pregătirii sale profesionale și sporirea randamentului său în cadrul obligațiilor social-obștești.

LOCUL ŞI IMPORTANŢA MATEMATICII ÎN LICEUL PEDAGOGIC

Prof. ION ARON
Arad

Pregătirea învăţătorului, ţinînd seama de sarcinile actuale şi de perspectivă pe care le impune dezvoltarea ascendentă a societăţii, se referă la următoarele laturi : pregătirea de cultură generală ; pregătirea pedagogică ; pregătirea profesională.

Această pregătire trebuie să cuprindă aspecte variate şi caracteristici de o mare diversitate, pentru ca învăţătorul să fie capabil să ridice la un nivel înalt pregătirea generaţiilor de mîine, să se integreze pe linia aspiraţiilor celor mai nobile ale colectivelor pe care le îndrumă. Cu alte cuvinte, învăţătorul trebuie să fie o personalitate integral dezvoltată, capabil de a opera creator în multitudinea faptelor şi situaţiilor concrete ce se ivesc, să stăpînească în suficientă măsură elementele fundamentale ale ştiinţei şi culturii umane, să fie temeinic pregătit din punct de vedere psihopedagogic.

Dintre disciplinele care se predau în clasele I—IV ale şcolii generale, ponderea cea mai mare o au limba română şi matematica. De altfel, ele sînt considerate obiecte de bază în şcoala generală, fapt pe deplin justificat şi din care rezultă concluzia că limba română şi matematica fac parte din pregătirea de specialitate a învăţătorului.

În epoca noastră, din ce în ce mai mulţi oameni au nevoie de matematică pentru a corespunde locului pe care îl ocupă în procesul de producţie sau de cercetare ştiinţifică. Mai mult, problema ridicării nivelului matematic al tuturor membrilor societăţii şi a formării matematicienilor calificaţi are implicaţii adînci în structura social-economică a unei ţări şi condiţionează în bună măsură independenţa sa din punct de vedere economic. De aceea, se afirmă — şi pe bună dreptate — că matematica nu constituie doar un instrument de lucru, ci şi un indicator al nivelului de dezvoltare ştiinţifică. Cu deosebire în condiţiile socialismului, metodele matematice nu numai că îşi găsesc o largă aplicare, dar utilizarea lor devine o necesitate imperioasă atît în economie, unde alegerea variantei optime se poate realiza numai cu metode matematice, cît şi în alte sectoare de activitate, mai ales în investigaţia ştiinţifică. De aceea, posibilităţile de utilizare a metodelor matematice de cercetare bazate pe codificare şi simboluri, singurele forme accesibile maşinilor de calcul, sînt în directă legătură cu nivelul atins în studiul şi cercetarea matematică.

Este important să amintim şi faptul că scopul esenţial pe care îl urmăreşte învăţămîntul matematic nu se reduce doar la latura instructivă, adică la dobîndirea de către elevi a noţiunilor teoretice, ci prin predarea matematicii se urmăreşte şi se realizează mai ales dezvoltarea raţionamentului deductiv, formarea unor temeinice priceperi şi de-

prinderi de gîndire logică riguroasă, de definire precisă a noțiunilor cu care operează. Raționamentul matematic și gîndirea științifică creează elevului posibilitatea de înțelegere în profunzime a celorlalte discipline și de pătrundere a problemelor privitoare la natură, viață și societate. De asemenea, matematica contribuie la formarea și la dezvoltarea unor însușiri caracteristice omului societății socialiste : capacitatea de a munci intens, organizat și ritmic, perspicacitatea, spiritul de investigație în găsirea unor noi și mai eficiente soluții, imaginația spațială etc. Toate aceste considerații au fost avute desigur în vedere la elaborarea planurilor de învățămînt pentru liceele de cultură generală și de specialitate, în cadrul cărora dozarea disciplinelor matematice s-a făcut în general într-un mod echilibrat. Astfel, în ceea ce privește numărul orelor de matematică alocate în planurile respective de învățămînt, acesta poate fi considerat corespunzător profilului fiecărui liceu, fapt care se poate deduce din următoarele date statistice :

	Clasele (anii) în care se predă matematica	Nr. total al orelor de curs	Nr. total al orelor de matematică	Procente %
Liceul de cultură generală				
— secția reală	IX — XII	120	20	16,66
— secția umanistă	IX — XII	120	12	10,00
Liceul economic	I — IV	129	17	13,17
Liceul industrial	I — V	158	21	13,22
Liceul agricol	I — V	158	21	13,22

Este necesar să se menționeze de asemenea că programele școlare prevăd predarea nu numai a matematicilor elementare : algebra elementară, geometria elementară plană și în spațiu, trigonometria, ci și a unor elemente de matematici superioare : geometria analitică, algebra superioară, elemente de analiză matematică, elemente de teoria probabilităților și statistică matematică. Ponderea matematicilor elementare și a acelor superioare în programele școlare ale liceelor de cultură generală și ale celor de specialitate este următoarea :

	Nr. total al orelor de matematică	Matematici elementare		Matematici superioare	
		ore	%	ore	%
Liceul de cultură generală					
— secția reală	20	9	45	11	55,00
— secția umanistă	12	7	58,33	5	41,66
Liceul economic	17	9	52,94	8	47,06
Liceul industrial	21	9	42,86	12	57,14
Liceul agricol	21	9	42,86	12	57,14

Și acum să prezentăm situația matematicii în planurile de învățămînt ale vechii școli pedagogice, ale actualului liceu pedagogic și în noul proiect al planului de învățămînt pentru liceele pedagogice de învățători :

	Nr. total al orelor de curs	Nr. total al orelor de matematică		Matematici elementare		Matematici superioare	
		ore	%	ore	%	ore	%
Şcoala pedagogică (pînă în anul şcolar 1966/1967 inclusiv)	177	16	9,04	16	100	—	—
Liceul pedagogic (începînd cu anul şcolar 1966/1967)	174	13	7,47	13	100	—	—
Noul proiect	152	15	9,86	15	100	—	—

Din analiza acestor date statistice se desprind următoarele concluzii :

1. În formele de învăţămînt pentru pregătirea învăţătorilor, şcoli pedagogice sau licee pedagogice, nu s-a studiat, nu se studiază şi nici nu se preconizează studierea matematicilor superioare, în timp ce în toate celelalte licee, fie de cultură generală, fie de specialitate, matematicile superioare ocupă un loc important, avînd o pondere care în general depăşeşte pe cea a matematicilor elementare.

2. Planul de învăţămînt al vechii şcoli pedagogice acorda o atenţie mai mare matematicii decît planul de învăţămînt al actualului liceu pedagogic, de unde rezultă că prin înfiinţarea în 1966 a liceelor pedagogice s-a înregistrat un regres sensibil în ceea ce priveşte studiul şi ponderea matematicii în pregătirea viitorilor învăţători. Şi aceasta într-o perioadă cînd matematica pătrunde tot mai adînc în cercetarea ştiinţifică şi se întinde pe o arie din ce în ce mai largă, ocupînd un loc bine definit în conştiinţa oamenilor.

3. Noul proiect al planului de învăţămînt pentru liceele pedagogice rezervă matematicii un rol sporit, ponderea ei în volumul de cunoştinţe al elevului ajungînd de la 7,47% la 9,86%, mai mult chiar decît în fosta şcoală pedagogică. Desigur că această orientare este pe deplin justificată, întrucît ţine seama de realităţile obiective care determină structura unui plan de învăţămînt. Însă, faptul că nici acum nu s-a găsit spaţiul necesar matematicilor superioare constituie un serios motiv de îngrijorare, deoarece absolvenţii liceului pedagogic, în prezent ca şi în viitor, vor rămîne în vădită stare de inferioritate faţă de oricare alţi absolvenţi ai unei şcoli de nivel mediu. Chiar dacă comparaţia se face cu absolvenţii secţiei umaniste a liceului de cultură generală, pentru care în nici un caz matematica nu constituie o disciplină de specialitate, viitorii învăţători au perspectiva de a fi totuşi mai slab pregătiţi în domeniul ştiinţelor matematice. Aceasta rezultă din faptul că ponderea matematicii în volumul de cunoştinţe al unui absolvent al secţiei umaniste se ridică la 10%, pe cînd pentru viitorul învăţător această pondere atinge în noul proiect abia 9.86%, fără a aminti decalajul pe care îl creează matematicile superioare.

Se consideră oare că un absolvent al liceului pedagogic, pentru care matematica este o disciplină de cultură generală şi de specialitate în acelaşi timp, are nevoie de mai puţine cunoştinţe de matematică şi la un nivel inferior decît un absolvent al secţiei umaniste a liceului de cultură generală ?

O astfel de optică ar fi nedreaptă, păgubitoare şi periculoasă :

— nedreaptă, pentru că din punctul de vedere al studiului matematicii viitorul

învățător nu se va putea compara niciodată cu absolvenții oricăror altor licee ;

— păgubitoare, pentru că pregătirea la un nivel inferior a învățătorului în domeniul științelor matematice îl lipsește pe acesta de instrumentul matematic de abordare a variatelor probleme cu caracter științific, îi limitează orizontul cultural, îi îngustează aria pregătirii de specialitate, îi formează în măsură redusă deprinderea de a gîndi sintetic și capacitatea de a munci creator ;

— periculoasă, pentru că menținerea în continuare a învățătorului în această situație de inferioritate, mai ales că mediul în care urmează să-și desfășoare activitatea profesională nu contribuie la stimularea lui în direcția unei continue perfecționări, va determina plafonarea învățătorului la un nivel necorespunzător sarcinilor școlii al cărei slujitor este, lipsindu-l și de perspectiva de a-și ridica pe parcurs calificarea pe linia matematicii.

Din contră, studiul matematicii în liceul pedagogic, la nivelul liceului de cultură generală, chiar și numai la nivelul secției umaniste, i-ar da învățătorului o viziune de ansamblu asupra științelor matematice, i-ar crea un cadru mai larg, superior, de rezolvare a problemelor de matematică elementară, i-ar asigura posibilitatea să se ridice pe o treaptă mai înaltă în ierarhia învățămîntului, i-ar pune la îndemînă premisele specializării în disciplinele cu profil realist, potrivit capacităților intelectuale, intereselor și aptitudinilor fiecăruia.

De altfel, concepțiile înguste în legătură cu predarea matematicii în liceele pedagogice se manifestă și în alte aspecte, cum ar fi :

— reluarea la același nivel a unor cunoștințe care se predau în clasele V—VII ;

— axarea în general a predării matematicii pe cunoștințele care formează obiectul claselor I—IV, fapt care rezultă atît din conținutul elementar al noțiunilor matematice, cît și din volumul exagerat al cunoștințelor de aritmetică.

Din aceste succinte considerații se desprind următoarele concluzii privitoare la ponderea pe care ar trebui s-o aibă diferitele ramuri ale matematicii în ansamblul planului de învățămînt :

— din programa de matematică a liceului pedagogic să se elimine acele noțiuni care reprezintă o repetare — nu inutilă, dar ineficientă — a cunoștințelor de matematică studiate în clasele V—VIII atît la aritmetică, cît și la algebră și geometrie, lucru care devine posibil datorită pregătirii la un nivel calitativ din ce în ce mai ridicat a absolvenților școlii generale ;

— ridicarea la un nivel științific mai înalt a predării aritmeticii în liceul pedagogic, în special prin eliminarea noțiunilor cu caracter elementar și prin introducerea unui curs de teorie a numerelor adaptat concepției moderne ;

— introducerea noțiunilor elementare de matematici superioare : geometrie analitică, algebră superioară și analiză matematică.

Primele două propuneri se pot realiza fără să afecteze structura planului de învățămînt. Cea de-a treia propunere se poate de asemenea realiza, chiar dacă ar fi excluse orice posibilități de majorare a numărului orelor de matematică, deoarece pentru studiul aritmeticii noul proiect al planului de învățămînt rezervă 6 ore, cîte două ore în fiecare din anii III, IV și V, și, prin restructurarea concepției privitoare la predarea aritmeticii, ar fi suficiente 3 ore, iar celelalte 3 ore, cîte 1 oră în fiecare din anii III, IV, V, pot fi afectate studiului matematicilor superioare.

Cîteva considerații sînt necesare și în legătură cu *locul și conținutul cursului de metodica predării aritmeticii în special și a celorlalte metodici în general.*

Cursurile de metodică referitoare la predarea diferitelor discipline ocupă un

loc important în pregătirea de specialitate a învățătorului. Faptul este desigur justificat, deoarece învățătorul are ca sarcină principală să predea elevilor din clasele I—IV cunoștințe elementare de limba română, matematică, istorie etc., să le formeze priceperi și deprinderi temeinice de muncă ordonată, să le dezvolte capacitatea de a utiliza în situații noi cunoștințele dobîndite, să creeze baza necesară acumulării și prelucrării în mod creator a unui nou volum de informație în etapele următoare ale școlarității.

Actualele documente școlare privitoare la repartiția disciplinelor pe clase prevăd studierea în liceul pedagogic a unui impresionant număr de metodici, din care una în anul III (metodica predării lucrului manual), șase în anul IV (metodicile de predare a limbii române, aritmeticii, științelor naturii, desenului, muzicii și educației fizice) și două în anul V (metodicile de predare a istoriei și geografiei). Toate aceste metodici se predau pe bază de manuale distincte, în cîte o oră pe săptămînă. Numărul de pagini pe care îl însumează toate manualele de predare a metodicilor depășește 1 600.

În această situație, pe lîngă faptul că predarea metodicilor are caracter răzleț, pe baza unor concepții lipsite de unitate, fără suficientă legătură cu didactica generală și fără a ține seama de ponderea pe care o are obiectul respectiv în sistemul de cunoștințe prevăzute de programa școlară (fiecare metodică se predă în cîte 1 oră pe săptămînă, inclusiv metodica lucrului manual), ele cuprind multe elemente cu caracter descriptiv și de amănunt, care încarcă în mod inutil memoria și limitează capacitatea elevilor de a munci creator, orientîndu-i pe o linie care nu contribuie la antrenarea proceselor de gîndire.

Apoi, eșalonarea studiului acestor metodici pe o perioadă de trei ani, perioadă care coincide perfect cu cea de practică pedagogică, îi pune pe elevi în situația să asiste la ore și să-și pregătească unele lecții practice fără a fi studiat în prealabil metodica disciplinei respective. Acest fapt creează neconcordanțe de-a dreptul alarmante și contribuie la accentuarea caracterului empiric al activității metodice, eliminînd fundamentul ei științific.

Desigur că în primul rînd din aceste motive noul proiect al planului de învățămînt reduce la trei numărul metodicilor cu ore speciale : metodica predării limbii române, a aritmeticii și a cunoștințelor despre natură, rezervînd fiecăreia dintre ele cîte o oră pe săptămînă în anul IV, celelalte urmînd a se preda în anul III, în cadrul obiectului respectiv. Considerăm justă această orientare, ea constituind un pas valoros în acțiunea de sintetizare a cunoștințelor comune unor discipline și de limitare a diversificării excesive. Se pare însă că ar fi mai indicat ca în cadrul didacticii generale să se facă loc unui capitol de metodică, în care profesorul de pedagogie să trateze într-un mod unitar toate problemele de metodică cu caracter general, urmînd ca metodicile diferitelor discipline să preia aceste indicații și să le dezvolte în ceea ce au ele caracteristic. S-ar înlătura astfel paralelismul inutil și neconcordanța adeseori supărătoare dintre diferitele concepții metodice, s-ar elimina o serie de capitole din unele manuale, reducîndu-se astfel volumul acestora. De asemenea, ar fi indicat ca metodicele de predare a matematicii și limbii române să fie studiate în anul III, pentru ca practica pedagogică pe care elevii o încep încă din trimestrul III al acestui an și o continuă în anii IV și V să aibă ca suport studiul complet al metodicii respective. Ponderea pe care o prezintă matematica și limba română în volumul orelor de practică pedagogică justifică pe deplin această cerință, iar faptul că în anul III elevii au două ore de asistențe la lecții le creează posibilitatea de a sesiza elementele metodice ale lecțiilor model pe care le țin învățătorii școlii

de aplicație sau profesorii metodiști, de a realiza confruntarea științifică a noțiunilor metodice dobîndite, iar experiența pe care elevii practicanți încep s-o acumuleze ar avea la bază studiul teoretic al metodicii.

În felul acesta, socotim că ar fi evitată permanentizarea în predarea metodicilor și în desfășurarea practicii pedagogice a unor anomalii care s-au manifestat pînă acum în munca metodică. Una dintre acestea o constituie studierea în anul III a unei singure metodici, aceea a lucrului manual, fapt care a determinat un volum excesiv de lecții practice la lucrul manual în trimestrul I al anului IV. O altă neconcordanță cu caracter tot atît de flagrant o constituie inversarea rolului pe care îl au disciplinele cu cea mai mare pondere în clasele I—IV, matematica și limba română, prin aceea că toate celelalte metodici, cu excepția metodicii de predare a științelor naturii, se preconizează a fi studiate în anul III, iar metodicile acestor obiecte de bază sînt prevăzute pentru anul IV, cînd elevii desfășoară — paralel cu studiul metodicii — cea mai fructuoasă parte a activității lor practice, fără să-și fi însușit în prealabil noțiunile teoretice fundamentale ale acestei activități. Spre exemplu, în lecțiile practice de aritmetică, elevii practicanți aplică de la început și în fiecare lecție, deci încă de la finele anului III, metodica rezolvării problemelor și a calculului mintal, dar studiul organizat al acestor noțiuni este prevăzut abia pentru trimestrul III al anului IV. În aceste condiții, fapt dovedit în mod pregnant de experiență, elevii reușesc să-și formeze anumite deprinderi practice de utilizare a metodicii rezolvării problemelor, dar aceste deprinderi sînt adeseori incorecte, fiindcă nu s-au format pe baza unor priceperi corespunzătoare, întemeiate pe studiul sistematic al noțiunilor teoretice respective.

Problematica largă a dezbaterilor pe care le prilejuiește elaborarea unui nou plan de învățămînt pentru liceele pedagogice și a unor noi programe este în atenția tuturor factorilor de răspundere și a cadrelor didactice, deoarece, pe baza concluziilor la care se va ajunge, urmează să se dea învățămîntului pedagogic o orientare temeinică și de durată, care să corespundă pe deplin perioadei de dezvoltare prin care trecem, să asigure viitorului învățător pregătirea științifică și metodică corespunzătoare, cu atît mai mult cu cît într-un viitor apropiat nu se întrevede traducerea în viață a dezideratului privind ridicarea la nivel universitar a pregătirii tuturor cadrelor didactice ale școlii generale.

Pentru a aprecia realist rolul învățătorului și al funcției sale sociale este suficient să fie reținut faptul că absolvenții anilor acestora ai liceului pedagogic vor fi viitorii învățători ai generațiilor care își vor duce viața într-o societate incomparabil mai evoluată, ai generației care va trăi din plin începuturile celui de-al treilea mileniu al erei noastre.

Contribuţia istoriei pedagogiei la definirea educaţiei

CONSTANTIN CUCIUC
cercetător ştiinţific

Definiţia dezvăluie notele esenţiale din conţinutul unei noţiuni. Istoria pedagogiei contribuie la definirea educaţiei în măsura în care participă la dezvăluirea acestor note esenţiale şi ajută la cuprinderea lor într-o exprimare sintetică : în definiţie. Istoria pedagogiei, ca formă specifică de teorie a educaţiei, reflectă într-un mod propriu esenţa obiectului său. Reflectarea ca proces de cunoaştere este însă o permanentă apropiere de obiect. Notele esenţiale care vor fi cuprinse în definiţia educaţiei se vor dezvălui treptat — de-a lungul întregii istorii. Lenin observa caracterul relativ al oricărei definiţii, arătînd că „niciodată ele nu pot să îmbrăţişeze legăturile multilaterale ale fenomenului în deplina sa dezvoltare“ [1]. Aceasta tocmai datorită istoricităţii procesului de cunoaştere şi mişcării spre esenţializare a obiectului reflectat. Pentru a contribui efectiv la definirea educaţiei, istoria trebuie deci să fie act de cunoaştere, adică să cerceteze şi să exprime esenţialul în succesiunea istorică a fenomenului. Dacă istoria se rezumă la simple înregistrări narative, ea participă în mică măsură la constituirea teoriei şi a definiţiei.

Dezvăluirea notelor esenţiale se face într-un dublu proces. Pe de o parte, trebuie observată istoricitatea obiectului şi istoricitatea teoriei, pe de altă parte, a istoriei obiectului şi istoriei teoriei.

Există o activitate reală de educare, obiectiv determinată, şi care se sustrage subiectivismului, dar e realizată prin activitatea creatoare a omului. Indiferent dacă omul doreşte sau nu, el este obligat să se educe şi să educe pentru a putea conviețui social, aşa cum este obligat, spre exemplu, să producă bunuri materiale şi spirituale, să-şi perfecţioneze uneltele, autocreîndu-se pe sine însuşi în ultimă instanţă. În mod obiectiv, activitatea educativă umană parcurge anumite stadii care dau educaţiei un caracter de istoricitate. Dar, în aceeaşi măsură în care educă, tot obiectiv, se elaborează şi o teorie a acestei activităţi (mai primitivă sau mai avansată, după împrejurări). Această reflectare se perfecţionează mereu în procesul cunoaşterii, deci şi teoria are o istoricitate obiectivă. Aceste două aspecte formează obiectul istoriei pedagogiei (şi al educaţiei). Ca orice obiect, cunoaşte o dezvoltare determinată şi legică reală.

Reflectarea istoricităţii reale a acestui obiect (practica şi teoria educativă) se face în cadrul teoriei pe care o cunoaştem sub numele de istoria educaţiei şi pedagogiei. Se adaugă teoria şi istoria istoriei [2], care sînt istoriologia şi istoriografia[3].

---

[1] V. I. Lenin, *Opere*, vol. 22, Ed. P.M.R., 1952, p. 261.

[2] Spre exemplu, o istorie a istoriei este: V. Maciu ş.a., *Introduction à l'historiographie roumaine jusqu'en 1918*, Ed. de l'Académie de la R.S.R., Bucureşti, 1964.

[3] Vezi I. Banu, *Ce este istoriologia filozofiei*, „Revista de filozofie“ nr. 1/1969 şi *Istoria filozofiei, istoriografia filozofiei şi istoriologia filozofiei*, „Revista de filozofie“ nr. 9 şi 10/1968.

Notele esenţiale pe care le dezvăluie definiţia apar şi există în mod real la nivelul obiectului : al activităţii şi al teoriei educaţiei. În activitatea educativă ele se nasc, se dezvoltă, se transformă, îmbracă forme de manifestare diferite. Teoria educaţiei le reflectă în forme specifice şi intervine în actul educării pentru optimizări. Ca mod specific de reflectare, istoria surprinde fenomenele în natura lor temporală. Ea nu arată doar conţinutul, ci şi sensul evoluţiei acestui conţinut. La nivelul definiţiei evidenţiază ponderea esenţialităţii notelor în momentele diferite ale evoluţiei lor. Sub un anumit aspect, istoria intervine ca un observator al calităţii reflectării teoretice. Succesiunea logică a evoluţiei teoretice şi concordanţa cu logica realului reflectat sînt exprimate în formele cele mai închegate în istorie. Istoria poate arăta teoriei, care realizează definirea, ce note s-au enunţat pînă atunci ca esenţiale în acea noţiune, cum au evoluat, în ce fază a ajuns evoluţia lor, oferindu-i sugestii prospective pentru sensul evoluţiei ulterioare. În cadrul cercetării istorice se justifică raţionalitatea existenţei unei note într-o definiţie, forma şi utilitatea ei. Notele esenţiale ale conţinutului se dezvoltă deci în cadrul activităţii reale de educare, se modifică reflectarea lor în teorie, şi ambele aceste procese sînt oglindite de istorie.

Răsfoind o istorie a definiţiilor educaţiei, găsim numeroase şi variate încercări de a exprima esenţa sau notele esenţiale ale educaţie. Astfel, prin educaţie s-a înţeles : a da corpului şi sufletului toată frumuseţea şi perfecţiunea de care este capabil (Platon) ; pregătirea copilului pentru a deveni om (Cicero), realizarea „virtuţii romane" ; lucrarea pentru a feri spiritele de ispitele lumii, pentru dezvoltarea virtuţii (Comenius) ; disciplinarea, cultivarea şi moralizarea omului în vederea unei lumi mai perfecte (Kant) ; dezvoltarea naturii copilului în afara societăţii (Rousseau) ; dezvoltarea puterilor interioare spre adevărata înţelepciune omenească (Pestalozzi) ; formarea caracterului moral (Herbart) ; acţiunea generaţiei mature asupra celeia încă nemature (Durkheim) ; procesele prin care o comunitate îşi transmite experienţa (J. Dewey) ; perpetuarea societăţii în timp (Barth) ; totalitatea sforţărilor (Compayré) ; activitatea de a îngriji, cultiva, îndruma (Bîrsănescu) ; proces de formare umană în vederea integrării în societate prin adaptarea personală (Todoran) etc.

La o primă şi superficială observare, şirul definiţiilor educaţiei apare în mare parte lipsit de consecvenţă. Definiţiile nu se succed într-o ascensiune continuă, ci se reîntorc la alte şi noi laturi, la aspecte diferite.

1. Există mai întîi o inconsecvenţă formală, determinată de faptul că procesul cunoaşterii în pedagogie, datorită complexităţii specificului său, s-a aprofundat anevoios. Cele mai multe „definiţii" nu apar din preocupări temeinice în acest sens, ci sînt păreri ocazionale referitoare doar la aspecte ale fenomenului educativ. Fluctuaţia gnoseologică largă în problemele educaţiei face ca definiţiile (ca şi alte aspecte teoretice) să se situeze pe trepte diferite de abstractizare, să umple întregul portativ de la simplele descrieri, pînă la exprimări formaliste care îşi pierd funcţia concretă. Avem astfel definiţii concrete ale unui proces educativ, ale educaţiei în diferite momente istorice, ale educaţiei dintr-o formaţiune socială etc., pînă la definiţiile paradigmatice. Fiecare definiţie concretă are valoare pentru momentul pe care îl exprimă. Definiţia paradigmatică este doar cadrul abstract al definirii : arată componentele logic necesare ale oricărei definiţii corecte. La o paradigmă se ajunge prin abstractizare pe baza definiţiilor concrete, dar are şi posibilităţi constitutive autonome. Chiar dacă nu dă explicaţii concrete, o paradigmă arată că dacă educaţia este o acţiune, definiţia ei va trebui să precizeze specificul acţiunii, sensul ei, agentul, obiectul, modalităţile şi mijloacele de realizare etc. Punerea în evidenţă

a componentelor structurale ale definiţiei ajută nu numai procesul de definire concretă, dar însăşi cercetarea fenomenului real.

2. Cauza reală a inconsecvenţei definiţiilor educaţiei constă însă în dezvoltarea activităţii practice de educare de-a lungul întregii istorii. Diferitele componente ale definiţiei nu s-au manifestat simultan în actul educativ, ci într-o succesiune istorică determinată. Primul element care se conturează este însăşi *activitatea educativă*, manifestată ca *relaţie* umană.

Relaţia educativă apare în *perioada empirică* a dezvoltării educaţiei. Iniţial, educaţia n-a existat ca activitate distinctă, ci era cuprinsă în sincretismul activităţii primitive. Procesul de diviziune a muncii a determinat selecţionarea unei activităţi umane care avea ca specific intenţia educativă. În cadrul acestei activităţi apare un tip specific de relaţii între oameni : relaţiile educative. Ca orice relaţie, ele presupun anumiţi subiecţi participanţi, un anumit suport al specificului lor, modalităţi de satisfacere a acestei necesităţi sociale. Toate aceste elemente există în cadrul relaţiilor educative, dar în modalitate implicită, de aceea nu numai că definirea educării va apărea doar ca relaţie, ci însăşi practica educării nu-şi pune problema explicităţii subiecţilor ,metodelor, manualelor etc. decît ocazional.

Iniţial, relaţiile educative erau difuze, între subiecţi sociali neorganizaţi. Toţi erau simultan educaţi şi educatori în cadrul unor permanente influenţe, experienţa fiecăruia devenind pe căi şi mijloace neorganizate bunul întregii colectivităţi. Perioada de constituire a relaţiei educative se încheie, oarecum, o dată cu apariţia şcolii ca instituţie educativă. Constituirea educării într-o activitate specifică a fost însoţită în planul teoreticului de desprinderea din totalitatea activităţii de gîndire (generalitatea sincretică, primitivă) a primelor începuturi de teorie a activităţii respective : începuturile teoriei educării. Atît teoria, cît şi practica erau naive şi indistincte. „Începutul — se exprima Hegel — îl face ceea ce este în sine, nemijlocitul, abstractul, generalul, ceea ce încă n-a progresat. Ceea ce e mai corect, mai bogat, este ceea ce vine mai tîrziu, ceea ce e prim este cel mai sărac în determinaţii" [4]. La acel nivel nu exista încă problema definirii educaţiei. Definirea era însăşi inventarul educativ în totalitatea sa. Încercarea conştientă de precizare a diferenţei specifice şi a genului proxim este o manifestare teoretică extrem de „concretă" (în sens hegelian), de aceea ea apare mult mai tîrziu.

O dată cu apariţia şcolii, relaţia educativă este constituită, din activitatea indistinctă se desprinde o activitate specifică, ce se realizează printr-o relaţie proprie. Apariţia acestei activităţi şi relaţii specifice este înţeleasă în teorie, în forma că este necesară organizarea socială a efectuării educaţiei : activitatea şcolară. Activitatea şcolară nu mai e difuză social, ci distinctă (e o activitate proprie), între indivizi care sînt social învestiţi cu funcţii ad-hoc : cel care comunică şi cel care primeşte experienţa. Astfel, apare în definiţia educaţiei ideea că această activitate se realizează între indivizi cu funcţii sociale diferite (educator şi educat).

Educatorul este o altă componentă structurală a definiţiei educaţiei. În antichitatea greacă şi romană se evidenţiază preocupări practice şi teoretice referitoare la o persoană anume care are responsabilitatea socială sau umană de a educa. În evul mediu este continuată preocuparea antică referitoare la persoana celui ce educă, categoria centrală a definiţiei rămînînd educatorul (magister), care e subiect.

Elevul încă nu este observat, rămîne o materie primă amorfă, care suportă acţiunea educatoare. Chiar Comenius, cu tot pasul uriaş înainte pe care îl face, acordă pondere mult mai mare subiectului educator decît celui educat. Cartea lui, *Didac-*

[4] G.W. Hegel, *Prelegeri de istorie a filozofiei*, vol. I (trad. D. D. Roşca), Ed. Acad. R.P.R., 1963. p. 45.

tica magna, încă din subtitlu exprima încrederea că pune la dispoziție o modalitate „de a învăța pe toți toate". Orice elev poate fi deci învățat orice.

Pe această cale, a observării activității educatorului, se ajunge însă într-un alt domeniu, care va fi apoi considerat unul din componentele definiției educației : modalitățile educării. Anumite ordine călugărești ajung la un rafinament deosebit în legătură cu procedeele și metodele de formare în sensul intereselor lor. Deși în metodele educației obțin succese, necesitățile timpului nu-i încurajează să se preocupe însă și de partea referitoare la modalitățile de instruire de învățare.

Renașterea și Comenius constituie ultima etapă a empirismului educativ și trecerea la pedagogia clasică. La sfîrșitul oricărui empirism vom găsi încercări largi de descriere a fenomenului. În această magmă narativă fermentează, dar încă neevidențiate, aproape toate marile idei ale viitoarei științe. Dar, îndată după expansiunea diluată și vagă a descripticismului, spiritul simte parcă nevoia să se retragă obosit în interioritatea sa, pentru a medita la propriile posibilități. Asistăm la o perioadă de filozofare, la o explozie a teoreticului. Aceasta este perioada pedagogiei clasice în cadrul căreia coexistă două direcții fundamentale de dezvoltare : pedagogia filozofică și pedagogia individualității.

Pedagogia filozofică este o smulgere violentă din empirismul concret, elaborarea pedagogică trecînd din domeniul abstractului pînă în sferele rarefiate ale speculativului. Preocupîndu-se mai puțin de realitatea empirică, acum sînt elaborate numeroase probleme teoretice. Filozofii nu ridică concretul la abstract, ci introduc abstractul în concret. Își pun temeinic, printre altele și problema **definirii educației.** Kant, în tratatul său de pedagogie [5], încearcă să definească ce se înțelege prin **educație, disciplină, cultură, ideal** etc. În cele din urmă, Herbart sugerează necesitatea construirii unei științe a educației : pedagogia, pe care o deosebește de tot ce se realizase anterior în teoria educației. „Considerînd toată pedagogia pînă în zilele noastre — scrie el — sub forma în care se prezintă în realitate, adică ca un empirism grosolan, nu înseamnă totuși că o judecăm cu dispreț" [6]. Contribuția deosebită a pedagogiei filozofice la definirea educației constă în aceea că privește educația ca acțiune, ca activitate, ca muncă. „Educația — se exprima Herbart — este o muncă și ca orice muncă are un scop pe lîngă propriile sale mijloace și greutăți. Cercetările noastre se împart în două părți distincte. Reflecțiile noastre asupra scopului educației ne conduc în domeniul idealului, în timp ce meditațiile asupra mijloacelor și greutăților ne fac să ne întoarcem în domeniul realităților comune și chiar vulgare". [7]

Dintre categoriile care intră în definiția educației, ei se preocupă deci de **idealul educativ** și de **mijloacele realizării** lui.

Pedagogia filozofică observă cu grijă problemele educației ca activitate socială și astfel în cadrul relațiilor educative apar evidente două forme de relații : raportul social educativ și raportul educativ școlar. **Raportul educativ școlar** este cel dintre educator și educat. Acesta va rămîne unilateral observat atîta timp cît nu se vor face cercetări temeinice asupra elevului și copilului. **Raportul social educativ** apăruse încă din perioada elenistică și romană, rămăsese în forme particulare și fărîmițate în evul mediu, dar se afirmă cu hotărîre la începutul epocii moderne, cînd educația capătă caracter de masă. Școala lui Comenius era o școală pentru toți.

---

[5] I. Kant, *Tratat de pedagogie*. După traducția Jules Barni, de C. V. Puțureanu, București, 1912.

[6] J. Fr. Herbart, *Pedagogia generală*, în G. G. Antonescu, și V. P. Nicolau, *Antologie pedagogică*, vol. II, Buc. 1939, p. 264.

[7] *Idem*, p. 266.

Modul de producție burghez solicita un minimum de pregătire școlară și statul preia asupra lui sarcinile educației școlare elementare. Pe de o parte, educația devenise problema oficială, pe de altă parte, datorită evoluției, educația devenise funcție socială (funcția social-educativă). Statul organizează educația în forme variate (mai ales în formă școlară) și se creează în cadrul relațiilor educative un raport între organismul statului în întregime și instituțiile specializate în problemele educative. În mare parte acesta este un raport politic, totuși pedagogia filozofică s-a preocupat mai ales de acest aspect. Statul coordonează, organizează, comandă activitatea educativă. Observînd necesitățile sociale în general, ei derivă pe căi deductive concluzii pentru educație și le introduc sub formă de norme. Pedagogia filozofică este o pedagogie oficială, o activitate dirijată prin normative legale. Cei care aplicau norma în școală erau educatori, de aceea pedagogia filozofică continuă preocupările perioadei anterioare în legătură cu activitatea profesorului. Se are în vedere în mai mică măsură raportul școlar educativ, care este lăsat pe seama artei profesorului.

Pedagogia filozofică neglijase în general subiecții individuali ai actului educativ și mai ales pe elev. De aceea, ca o reacție împotriva ei, se desprinde din rîndul pedagogiei filozofice o orientare inovatoare[8], care, deși la început tot speculativ, va afirma **individualitatea copilului**: *pedagogia individualistă* (începută cu Rousseau, Pestalozzi, Tolstoi, El. Key etc. și continuată în secolul nostru de școlile noi, de școala activă și parțial de pedagogia experimentală)[9]. Această orientare se preocupă mai ales de copil, de educat ca individ uman cu o realitate în sine, ajungînd astfel în vecinătatea individualismului burghez, astfel că în timp ce pedagogia individului reflectă interesele burgheziei în ascensiune (și apoi în declin), pedagogia filozofică reprezintă mai ales declinul aristocratismului feudal.

La începutul secolului nostru erau deci evidențiate cîteva aspecte însemnate ale structurii definiției educației. În cercetarea relațiilor, subiecților, modalităților de educare se menține însă în mare parte subiectivismul, cauzat și de faptul că pînă la marxism concepția asupra societății în general are un caracter idealist. Pentru a răspunde științific problemelor definirii educației, toate categoriile evidențiate de realitate pînă acum trebuiau instalate pe o bază obiectivă și de cercetare. Diverse curente și unii sociologi au încercat — la sfîrșitul secolului trecut și între cele două războaie mondiale — obiectivarea științelor sociale, implicit a științei educației. Un suport obiectiv pentru interpretarea realistă și folosirea științifică a elaborărilor de pînă acum, ca și pentru cercetările ulterioare, a oferit însă materialismul marxist. Descoperirea modului de producție, a structurii și dialecticii acestuia permite explicarea științifică a tuturor fenomenelor suprastructurii. Educația, una din componentele vieții sociale, are o existență și se revoluționează în cadrul acelorași determinări obiective ca și întregul organism social. Se poate urmări pe această bază dinamica reală a evoluției fenomenului educativ, maturizarea lui, evidențierea treptată a esențialității care este cuprinsă în teorie.

---

[8] I. C. Petrescu, *Curentele pedagogiei contemporane*, în C. Rădulescu-Motru dr. Parhon, I. C. Petrescu, *Studiul individualității școlarului* — litografiat 1939; R. Gal, *Signification historique de l'éducation nouvelle*, în *„Education Nouvelle et monde moderne"*, P.U.F. 1966.

[9] Încercarea de a expune dual întreaga istorie a pedagogiei a fost făcută de B. Suchodolski în *U podstaw materialistycznej teorii Wjehowania*, Warszawa, 1957 *La pédagogie et les grands courants philosophyques, Pédagogie de l'essence et pédagogie de l'existence*, Paris, 1960, reluată în comunicarea de la Congr. AISE, Varșovia, sep. 1969.

În dialectica fenomenului real, notele din definiţie se relevă treptat, de-a lungul unui proces istoric. Ele sînt reflectate amorf în perioada empirică, apoi se nuanţează pe rînd un aspect sau altul pînă la constituirea unei definiţii, o definiţie a unui moment care mereu va fi renovată, pentru a corespunde fiecărei etape a dezvoltării obiectului pe care îl reflectă.

Însuşi obiectul istoriei pedagogiei contribuie deci la evidenţierea treptată a notelor esenţiale din definiţia educaţiei. Istoria educaţiei pune în evidenţă, selectează şi exprimă într-o succesiune logică aceste momente categoriale cuprinse în definiţiile educaţiei.. Dar, istoria este nu numai fapt de reflectare, şi de reconstrucţie [10]. De la început, această ramură a teoriei urmăreşte reactualizarea teoretică succintă a trecutului în anumite intenţii. Expunînd realizările anterioare, apăreau inevitabil anumite periodicităţi, anumite succesiuni de probleme şi răspunsuri în cadrul lor. Unele dintre ele erau de natura notelor esenţiale. E greu de imaginat cum fără această observare istorică s-ar fi putut aduna experienţa anterioară pentru a fi cuprinsă într-o definiţie. Însuşi faptul că anumite probleme apăreau în istoria pedagogiei cu caracter constant era o dovadă că ele circulă pe o orbită apropiată de esenţialitate. Ulterior, selecţia ştiinţifică şi riguroasă va desprinde notele esenţiale de cele pseudo-esenţiale în vederea realizării definiţiei corecte. Prin urmare, istoria pedagogiei nu contribuie la definirea educaţiei în orice condiţii, ci numai în măsura în care este ea însăşi o activitate de cunoaştere. Istoria însăşi trebuie să se constituie ca ştiinţă pentru a contribui corect la dezvăluirea notelor esenţiale, la definirea educaţiei. Deşi, în raport cu obiectul său, istoria se constituie ca ştiinţă şi din resurse teoretice proprii. Ea nu este doar dependentă de obiectul său material ci totdată şi relativ independentă de dînsul. Ea se raportează ca ştiinţă şi la alte domenii. În primul rînd, „istoria pedagogiei este o bună parte din istoria universală şi are ca obiect să urmărească genetic fazele prin care a trecut educaţia din timpurile cele mai vechi pînă astăzi" [11]. Această interdependenţă este condiţionată şi dinspre obiect : „Între sistemele succesive de educaţie — se exprimă H. Spencer — şi stările sociale succesive care au coexistat e un raport necesar".

Dar, dezvoltarea obiectului, ca şi determinările în cadrul contextului în care convieţuieşte istoria pedagogiei, nu explică îndeajuns măsura diferită în care ea contribuie la definirea educaţiei. Însăşi istoria pedagogiei ca manifestare teoretică are condiţionări interne. Există o continuitate teoretică, trebuie să existe în toată mişcarea spiritului o înlănţuire necesară şi esenţială" [12], se exprima Hegel. Teoria şi istoria se manifestă astfel ca o existenţă, cu o relativă independenţă în raport cu existenţa materială. Engels observa şi faptul că „deoacere condiţiile materiale de existenţă sînt primum agens, aceasta nu exclude ca domeniile ideilor să exercite la rîndul lor o influenţare, deşi secundară, asupra acestor condiţii materiale". Educaţia are o anumită independenţă în cadrul vieţii sociale, fiind o formă specifică de muncă umană, dar şi teoria educaţiei are un anumit grad de independenţă nu numai faţă de viaţa socială, ci şi în raport cu practica educativă. Procesul global de relativă independenţă în educaţie este apreciat ca : 1) o continuitate istorică şi logică între ideile educaţiei actuale şi cele din trecut, 2) interacţiunea cu alte forme ale conştiinţei sociale, 3) posibilitatea de a o lua înainte sau de a rămâne în urma existenţei sociale [13]. Ţinînd seama de relativa independenţă a edu-

[10] I. Banu, *Istoria filozofiei, istoriografia filozofiei şi istoriologia filozofiei* (II), — „Revista de filozofie" nr. 10/1968, p. 1163 şi urm.
[11] I. Popescu-Teiuşan, *Istoria pedagogiei*, Ed. Scrisul românesc, Craiova, 1935, p. 5.
[12] Ath. Joja, *Studii de logică*, vol. II, Ed. Acad. R.S.R., Buc., 1966, p. 122.
[13] T. Truţer, *Probleme de metodologie în cercetările de istoria pedagogiei*, manuscris p. 16.

caţiei şi a reflectărilor ei teoretice, apar explicabile numeroasele variante de definiţii pe care le găsim presărate în întreaga istorie a pedagogiei. Uneori, teoria educaţiei se abstrage atît de îndepărtat faţă de domeniul său practic, încît nu numai că se apreciază ca fiind o filozofie, dar se şi autoperpetuează ca o filozofie speculativă. Independenţa relativă a teoreticului se transformă astfel într-o independenţă absolută. Înseşi categoriile devin existenţe de sine, în locul cercetării realului apar numai operaţiile cu forme logice (trăsătură caracteristică perioadei de criză a pedagogiei filozofice clasice).

Definiţia educaţiei are şi ea, ca întregul corp al teoriei educaţiei, o relativă independenţă faţă de realitatea pe care o defineşte şi chiar faţă de restul teoriei. Deseori, această independenţă se manifestă în conservatorismul formei definiţiei faţă de conţinutul obiectului său în permanentă schimbare. Conţinutul definiţiei educaţiei se îmbogăţeşte permanent, pe cînd forma definiţiei manifestă tendinţe conservatoare. Creşterea divergenţei conţinut-formă în definiţie se rezolvă prin redefinirea educaţiei. Modificarea definiţiei nu se face numai în raport cu istoria şi teoria obiectului în totalitatea lui, ci manifestarea ca totalitate este şi în strînsă unitate cu dinamica părţilor totalităţii.

Relativa independenţă a definiţiei faţă de realul reflectat se explică prin cauze numeroase. Nu numai continuitatea teoretică şi legitatea funcţionării gîndirii, dar chiar influenţarea teoriei dinspre domenii de interferenţă (societate, cultură, tehnică) este neuniformă în perioade diferite. În momente istorice diferite, rol hotărîtor în definire au factori diferiţi [14], poziţia lor în fenomen modificîndu-se. Anumite aspecte ale educaţiei sînt mai apropiate de existenţa materială, altele mai îndepărtate şi mai autonome, unele au o linie ascendentă (mai lentă sau mai rapidă) permanent, altele pot avea stagnări, ezitări de durată mai lungă ; circulaţia între cultură, ştiinţă, tehnică, şcoală poate îmbrăca aspecte diferite. Toate acestea determină marea varietate de manifestări, relaţii şi forme pe care le găsim în cuprinsul fenomenului educativ şi care se exprimă explicit sau implicit în definiţii.

Datorită multiplelor condiţionări, istoria pedagogiei nu a contribuit deci în aceeaşi măsură de-a lungul existenţei sale la definirea educaţiei. În măsura în care a fost cunoaştere reală, ea a participat, o dată cu întreaga teorie, la dezvăluirea notelor esenţiale care vor fi cuprinse în definiţie. „Pedagogia noastră actuală — spune R. Hubert — este un complex de tradiţii, inovaţii şi reacţii contra tradiţiilor care nu pot fi sesizate de spirit decît în lumina istorică" [15]. Importanţa deosebită a istoriei în elaborarea ştiinţei a fost frecvent remarcată. Totuşi, în pedagogie, istoria este deseori neglijată. G. G. Antonescu se exprima că diletanţii care afirmă mereu că pedagogia trece printr-o perioadă de revoluţie, şi deci toate principiile şi metodele trebuie născocite, consideră istoria pedagogiei inutilă [16]. Dacă istoria pedagogiei are rol deosebit în exprimarea definiţiei, aceasta la rîndul său influenţează activ practica şi istoria educaţiei. Influenţa reciprocă este pe măsura interferenţei teoriei cu practica. Pentru o situaţie similară, Dietzgen specifică : „O ştiinţă... poate servi practicii ca îndreptar numai în măsura în care practica a servit ştiinţei ca premisă" [17].

Teoria educaţiei şi definiţia ei se constituie din întregul fenomen educativ (din practica şi teoria lui, din istoria sa). O dată constituite însă, teoria şi definiţia

[14] T. Truţer, *Probleme de metodologie în cercetările de istoria pedagogiei*, mss., p. 8
[15] Leif-Rustin, *Pédagogie générale*, P.U.F., 1966, p. 15.
[16] G. G. Antonescu, *Istoria pedagogiei*, Ed. Casei Şcoalelor, 1927, p. 3.
[17] Dietzgen, *Scrieri alese*, Ed. de stat pentru literatură politică, Bucureşti, 1958, p. 103.

devin instrumente ale activităţii educative. Omul şi societatea participă în educare nu numai ca elemente active (un anumit activism există şi în starea naturală ca mişcare a contrariilor), ci ca elemente active cu sens. Prin educaţie sînt urmărite scopuri specifice, iar în vederea atingerii lor activitatea este organizată optim. Aceste aspecte — ca şi altele — sînt cuprinse în forma cea mai sintetică la nivelul definiţiei.

Faptul însă că definiţia educaţiei se constituie determinată nu numai dinspre domeniul practic, ci şi în sfera teoreticului are şi alte urmări în sensul activismului definiţiei. Perpetuitatea teoretică determină anumite manifestări, care nu apar ca o necesitate a realului. Astfel, spre exemplu, în pedagogia experimentală apar preocupări de natură neexperimentalistă (spre exemplu problema idealului, categoriilor, educaţiilor, primordialitatea datului etc.), dar cea mai însemnată manifestare a teoriei o constituie capacitatea prospectivă, creatoare şi ipoteza. Ipoteza şi prospectivismul sînt o exprimare mediată a realului, mediată prin intermediul teoreticului. Pe baza succesiunii momentelor anterioare se presupune sensul aproximativ al înlănţuirii momentelor ulterioare. Se elaborează astfel concluzii prospective şi se ia atitudine faţă de ele (realul este ajutat să le atingă, să le modifice, să le apropie, să le îndepărteze etc.). Astfel, găsim deseori exprimat în definiţie nu numai rezultatul cercetării, adică ce este educaţia, ci şi ceea ce doresc oamenii ca ea să devină. În definiţiile concrete (care nu se rezumă doar la paradigma logică), idealul, scopurile, mijloacele educaţiei sînt exprimate ca tendinţe optime, se urmăreşte nu realizarea omului în forma de acum, ci cum se speră să fie necesar în societatea viitoare. Educaţia, în măsura în care îşi pierde orice autonomie îşi propune ca scop stricta dogmatizare, definindu-se deobicei nu ca dezvoltare a individului, ci exclusiv ca integrare a lui. Clasele în ascensiune şi orînduirile în deplin progres propun mai ales o educaţie prospectivă, lăsînd libertate şcolii, rupînd barierele stagnării spirituale. În acest sens, ar apare mai uşor de explicat de ce uneori problema idealului este intens discutată, iar alteori idealul este neglijat, fiind comprimat în real. În perioadele de progres istoric, idealul apare ca fiind însuşi realul, în fazele de declin discutarea lui este un act progresist, deşi în pedagogia filozofică n-a fost decît un paleativ.

Problemele şcolii în revista „Neamul românesc literar"

Asist. univ. DINUŢA MARIN

Bibliografia istorică şi literară, politică, socială şi economică a lui N. Iorga, întocmită de Barbu Theodorescu [1], fostul secretar al marelui gînditor român, enumeră peste douăzeci de lucrări dedicate special învăţămîntului. Exceptîndu-le pe acestea, autorul *Istoriei învăţămîntului* (1928) şi-a presărat toate revistele la

[1] B. Theodorescu, *Bibliografia istorică şi literară, politică, socială şi economică a lui N. Iorga*, 2 vol., 1935, 1937.

care colabora [2], în special cele pe care le conducea, cu articole dedicate şcolii, în care vedea principalul for al educaţiei : „... scopul şcolii primare şi secundare, formînd de fapt un bloc, nu e unul singur, ci dublu (afară de scopurile false ce i s-au dat), şi anume : pregătirea omului complet, care să nu se încurce în viaţă, ci s-o înţeleagă, s-o domine şi s-o sporească şi, al doilea, pregătirea omului nobil, bun, energic, dar drept, luptător..." [3]. În calitate de ministru al Instrucţiunii Publice, cerea şcolii româneşti o nouă orientare : accentuarea rolului ei educativ, pentru formarea unui bun cetăţean, printr-o lectură bogată şi înţelegerea temelor asimilate, prin înlăturarea memorării mecanice... [4].

Revista „Neamul românesc literar", urmaşă a „Florii darurilor", va cuprinde, pe lîngă beletristică şi teorie literară articole referitoare la *educaţie şi la învăţămînt*. Cele mai multe şi mai complexe probleme le va ridica N. Iorga, directorul şi sufletul revistei, cel care în epocă era numit împăratul gîndirii româneşti.

Într-un amplu studiu — *O eroare didactică* — urmăreşte pe scurt cîteva etape ale evoluţiei învăţămîntului omenesc, pentru a trage concluzii referitoare la epoca sa : obţinerea succeselor ştiinţifice n-a compensat decăderea treptată a şcolii în ce priveşte grija faţă de sufletul omenesc. După opinia sa, învăţămîntul ideal a fost cel grecesc, făcut pentru viaţă şi societate şi care a creat personalităţi omeneşti depline ; acesta a corespuns nevoilor generale ale timpului şi ale ţării respective. Şcoala antică dura toată viaţa, deoarece inspira preţuire pentru înţelepciune şi curiozitate în cunoaştere. De la învăţămîntul roman, bazat pe educaţia în familie, se ajunge în evul mediu la înfiinţarea şcolilor elementare, a primelor şcoli pentru fete şi a universităţilor. Dacă învăţămîntul iezuit nu mai corespundea epocii moderne, nu înseamnă că nu răspundea unor cerinţe obiective ale secolului al XVI-lea şi al XVII-lea. Deşi în secolul al XVIII-lea iau fiinţă cele dintîi şcoli elementare de stat, în genere, schimbările privesc formele, nu şi spiritul. „În schimb însă, şcoala modernă inspiră uneori atîta dezgust pentru aceia ce înlocuieşte înţelepciunea, încît omul scăpat de şcoală se crede scăpat aproape ca dintr-o închisoare ; şi şcoala modernă, în loc de a inspira iubire pentru înţelepciune, o distruge încă de la început" [5]. Această situaţie priveşte toate treptele de învăţămînt, pînă la nivelul universităţilor, frecventate în vederea unor examene ce vor prilejui un loc în societate.

Să nu rămînem însă cu impresia că Iorga, criticînd şcoala modernă, a idealizat în întregime vechiul învăţămînt, în care personalitatea umană, ca şi în epoca modernă, era înăbuşită : „Multe glasuri s-au ridicat împotriva vechiului învăţămînt de dresaj fără pedagogie, de încărcare a minţii silite cu o groază de cunoştinţe, dintre care măcar 90 la sută sînt cu desăvîrşire netrebuitoare şi se uită aproape cu totul în cîteva luni, după ce ani s-au întrebuinţat pentru cîştigarea lor trecătoare" [6]. Acestui învăţămînt i-a luat locul cel pestalozzian, sub nivelul celui anterior, deoarece s-a făcut abstracţie de înţelegerea sufletului copiilor şi s-a ajuns la „prostirea înceată a inteligenţei ce s-a deşteptat, la diluarea şi falsificarea ei" [7].

Cursurile de vară de la Vălenii de Munte, originale nu numai prin prezentare, ci, în primul rînd, prin ideile noi ce se discută aici pentru prima dată,

---

[2] D. Micu, *Dascălul* „Gazeta literară" nr. 48 din 25 nov. 1965, p. 4.
[3] N. Iorga, *Istoria învăţămîntului românesc*, 1928, p. 343.
[4] N. Iorga, *Noua direcţie în învăţămîntul romanesc*, 1931.
[5] N. Iorga, *O utopie didactică*, „Neamul românesc literar" nr. 18 (I), 1 octombrie 1909, p. 741.
[6] N. Iorga, *Spre şcoală prin natură*, „Neamul românesc literar" nr. 42 (II), 17 octombrie 1910, p. 657.
[7] *Idem*, p. 658.

sînt subordonate, alături de alte multe acțiuni, pregătirii conștiințelor, pentru grăbirea desăvîrșirii unui act măreț, al definitivării statului român național, proces început în secolul trecut: „Credem că sîntem cu toții un singur neam, de o admirabilă unitate. Că am avut o cultură originală, comună tuturora, ale cărei tradiții nu trebuie uitate. Că, astfel, pe baza lor trebuie să dăm întregii națiii o cultură modernă cu valoare proprie. Că din această cultură se va desface o covîrșitoare energie. Și că vor fi cîndva urmași de-ai noștri măcar care vor trage ultimele concluzii. Orice lecție se ține aici e însuflețită de acest spirit. El nu rezultă dintr-o înțelegere prealabilă, ci vine din necesitatea lucrurilor"[8]. Au însemnătate culturală pentru un neam acei oameni care au ajuns la setea de a citi și care înțeleg că lectura este o datorie; numai ei disting cărțile după criteriul valoric, alegînd pe cele cu un puternic rol educativ și care răspund nevoilor vieții practice[9].

Cursanților de la Universitatea populară, întemeiată în București de dr. I. Cantacuzino, li se recomandă în primul rînd cunoașterea unei binedefinite vieți morale, care să ducă spre dragostea de neam și de țară și la credința în succesele muncii omenești. La aceste deziderate se poate ajunge prin profesori cu cunoștințe solide și cu o desăvîrșită integritate morală[10].

În rezolvarea problemei educației școlare, din care trebuie excluse prejudecățile, nu este suficientă școala, ci e necesară acțiunea întregii societăți, începînd cu familia. N. Iorga cere ca școlile și internatele să fie ridicate la înălțimea chemării lor, iar elevii să-și petreacă mai mult timp în aer liber și în soare. Menirea școlii pentru elevi este de a-i învăța lucruri utile, într-un mod plăcut. E necesar ca ea să educe și să instruiască elevul în așa fel, încît să nu se înăbușe energia creatoare a acestuia: „În instrucție să ne ferim a transforma pe copilul „obraznic", plin de nerăbdare, și de îndemînări, în păpușa disciplinată, imobilă, pasivă. Departe de a distruge un capital prețios, să-l creștem. Să trezim energiile creatoare cînd ele sînt ațipite și cînd există vioaie, să le sporim, să le îndreptăm"[11].

La festivitățile prilejuite de semicentenarul Universității din Iași, Iorga reliefează aportul românesc adus civilizației umane și interesul pe care îl trezesc străinilor anumite ramuri ale științei noastre. Rectorul vienez remarcă în relațiile dintre profesori și studenți, pornite din același ideal, puternice sentimente pentru nevoile spirituale ale nației — unele dintre sentimentele de superioritate a vieții universitare românești. Reprezentanții universităților din Paris, Viena și Berlin, cu ocazia ședinței festive, își aduc omagiile lor unui popor care în condiții neprielnice și-a păstrat ființa și originalitatea și a cărui primă grijă după Unirea Principatelor a fost înființarea unei universități, prin inițiativa lui M. Kogălniceanu. Aceeași problemă, privind rolul educativ al școlii o pune într-o conferință, ținută în fața educatorilor germani, scriitorul dramatic Ludvig Fulda, președintele societății culturale din Berlin, citat de către Iorga într-un număr al revistei „Neamul românesc literar": „Premiza libertății, gîndirii, sînt spiritele libere, iar premiza spiritelor libere trebuie căutată în educație, adică în școală", care, din păcate, este anacronică, clădită în spirit scolastic[12].

În lupta pentru o școală liberă N. Iorga vede o datorie națională față de tineretul școlii, care e necesar să fie solid înarmat în fața pretențiilor secolului.

[8] N. Iorga, *La deschiderea cursurilor de vară*, „Neamul românesc literar" nr. 25—26 (III), 1911, p. 385.
[9] N. Iorga, *A ști carte*, „Neamul românesc literar" nr. 37 (II), 12 sep. 1910, p. 577.
[10] N. Iorga, *O universitate populară ?*, „Neamul românesc literar" nr. 9 (III), 1911, p. 129.
[11] N. Iorga, *Cum să ne creștem copiii*, „Neamul românesc literar" nr. 2 (I), 1925, p. 2.
[12] N. Iorga, *Spre o școală nouă*, „Neamul românesc literar" nr. 49—50, dec. 1911, p. 797.

În acest sens, salută entuziasmat noile preocupări ale studenților, concretizate, printre altele, în traducerea „Satirelor" lui Horațiu. Aceștia sînt puși în antiteză cu tineretul anterior, rătăcit în versurile simboliste, în care eronat, vede doar „formule la modă în marile centre rafinate și dezgustate" [13].

Pentru N. Iorga, *profesorii* sînt factorii esențiali în formarea morală a tinerilor : „orice disciplină omenească are o valoare prin ea însăși, dar are o valoare de două ori, de trei ori, de zece ori mai mare prin omul care este acolo pentru a o preda" [14]. El face distincție între profesorul-artist, pasionat și plin de dăruire pentru meserie, și cel care a ajuns la catedră dintr-o simplă eroare ; e greșit a se crede „că pedagogia nu cere un pedagog, ci numai un om, chiar nechemat, care a citit anume tratate, și a învățat anume reguli, însă pedagogul trebuie să fie un om de vocație, un artist, creat pentru arta sa. Cine nu-și simte această misiune, acela este un lefegiu care a greșit căutîndu-și felul de trai" [15]. De nenumărate ori, N. Iorga își exprimă simpatia față de integritatea morală și profesională a dascălilor școlii. Profesorul ardelean Andrei Bîrseanu este prețuit, printre altele, pentru dovezile repetate că nu pune nimic mai presus de interesele școlii, culturii, nației", pentru blîndețea și talentul său... [16]. Are certitudinea că pregătirea profesorului este determinantă pentru bunul mers al învățămîntului și își exprimă dorința ca Vasile Pîrvan să treacă cît mai repede în rîndul cadrelor didactice din învățămîntul universitar, „unde are o frumoasă misiune de îndeplinit" [17].

Ca *metodă didactică,* Iorga pune mai presus de orice iubirea și înțelegerea profesorului față de elevi. Nu subscrie la părerile pedagogilor clasici, care își închipuie „că pedagogia consistă într-un sistem care se poate învăța, care dă norme ce se aplică pentru toți deopotrivă, indiferent dacă există suflete diferite" [18]. Recomandă „ca pedagogia, care în sec. al XIX-lea a fost a minții, iar nu a inimii, să țintească la desăvîrșita pregătire a omului nou pentru vremi noi" [19].

Subliniază necesitatea ca noile programe didactice să prevadă pentru elevi teme necesare, practice, să dispară violențele, care înjosesc ființa umană și „școala pentru note, pentru examene, din care rămîne, nu amintirea inițierii iubitoare în tainele naturii, cu ajutorul acesteia însăși, ci persecuția, obsesia dureroasă a unui vis rău, de constrîngere, de robie, de înțepenire și lipsă de aer, de autoritate aspră și brutalitate reciprocă". [20] În sensul apropierii învățămîntului de viața practică, recomandă, între altele, alocarea unor fonduri pentru spectacolele de teatru și de știință popularizată, pentru cunoașterea fabricilor și atelierelor. Vechiul sistem de învățămînt, scolastic, expresie a inerției intelectuale, nu mai corespundea epocii moderne, care cerea școli reale, practice, străbătute de „un alt spirit decît al vechii robii, al iezuitismului formalist și al înstrăinării de viață". [21] Programele didactice, recomandau în mod eronat ca procedeu de comunicare a cunoștințelor narațiunea și puneau pe un plan secundar explicația, demonstrația ; or, e necesar ca elevul să înțeleagă cunoștințele receptate, nu numai să le înregistreze mecanic.

---

[13] N. Iorga, *Spre noua educație universitară,* „Neamul românesc literar" nr. 4 (III), 6 februarie 1911, p. 49.

[14] N. Iorga, *Noua direcție în învățămîntul românesc,* 1931, p. 26.

[15] N. Iorga, *O utopie didactică,* „Neamul românesc literar" nr. 10 (I), 1 oct. 1909, p. 738.

[16] N. Iorga, *Un profesor ardelean : d. Andrei Bîrseanu,* „Neamul românesc literar" nr. 27 (II), 11 iulie 1911, p. 417.

[17] N. Iorga, *Cărți și reviste,* „Neamul românesc literar" nr. 2 (I), 1 feb. 1909, p. 159.

[18] Idem, *O utopie didactică,* „Neamul românesc literar" nr. 11 (I), 1 nov. 1909, p. 817.

[19] *Idem,* nr. 10 (I), 1 octombrie 1909, p. 738.

[20] *Idem,* nr. 11 (I), 1 noiembrie 1909, p. 823.

[21] *Idem,* nr. 11 (I), 1 noiembrie 1909, p. 829.

Vechile *manuale* sînt calificate drept „batjocură a cugetării şi stilului, această negaţie a realităţii şi a poeziei, deopotrivă, va rămîne monumentul tartufismului didactic cu leafă şi înaintare pe loc" [22]. Recomandă cu căldură publicului cartea lui Apostol D. Culea, *Învăţămîntul despre natură în şcoala primară* (1910), largă fereastră deschisă mediului înconjurător. Iorga insistă pentru urgentarea alcătuirii manualelor didactice în primul rînd de către scriitori şi oameni bine pregătiţi ; el însuşi contribuia la acest deziderat, prin propriile lucrări din istoria românilor şi din istoria universală [23].

Alături de Iorga, deşi incomparabil mai palide, în paginile revistei „Neamul românesc literar" se ridică şi alte condeie în dezbaterea problemelor şcolii. Tiberiu Crudu, profesor la gimnaziul din Dorohoi, este indignat că au decăzut bunele tradiţii ale şcolii din Pomîrla, care se zbătea în privaţiuni materiale de tot soiul. Subscrie la propunerile care agitau spiritele anului 1911 de a se crea şcoli de perfecţionare generală, în prelungirea şcolii primare, după exemplul celor din Germania. Rezultatul ar duce la reîmprospătarea cunoştinţelor şi la înlăturarea analfabetismului care mina ţara [24]. Se recomandă învăţămîntului strînsa depedenţă de interesele naţionale, exemplificînd din nou cu specificul universitar din Berlin, corespunzător pulsului vieţii [25].

Mai multe glasuri se ridică în vederea reorganizării învăţămîntului românesc, pentru lichidarea analfabetismului. Şcoala, căreia i se recunoaşte o înaltă misiune intelectuală şi morală, era chemată să săvîrşească o conştientă educaţie naţională [26]. În acest scop, pedagogia avea datoria să-şi modifice normele : „Atîtea sisteme pedagogice au fost înlocuite în decursul timpului cu altele mai bune, care, la rîndul lor, au trecut şi ele în domeniul istoriei, dacă elementele lor n-au fost în cea mai deplină consonanţă cu legile vieţii". [27]

Sînt reliefate în domeniul şcolii stăruinţele lui Gh. Lazăr, A. Şaguna, Aron Pumnul, T. Maiorescu, pedagogi care s-au războit cu opacitatea diferitelor partide, pentru a deschide căi noi şcolii şi, prin aceasta, întregii culturi româneşti. Acestor dascăli li se acordă un spaţiu special în revistă, fiind daţi drept pildă contemporanilor, pentru entuziasmul, stăruinţa şi dăruirea ce-i caracterizau.

Revista „Neamul românesc literar", condusă de o personalitate de renume mondial, este interesantă şi sub unghiul procesului de învăţămînt, prin problemele pe care le pune în ceea ce priveşte rolul instructiv şi educativ al şcolii româneşti din primele decenii ale secolului al XX-lea. Pledoaria pentru un învăţămînt profund uman şi generalizat, care să ne înscrie pe orbita civilizaţiei europene, omagiile aduse dascălilor-patrioţi, propunerile pentru revizuirea programelor şcolare şi a metodelor didactice sînt cîteva din cele mai interesante coordonate, şi astăzi profund actuale.

---

[22] N. Iorga, *Spre şcoală prin natură*, „Neamul românesc literar" nr. 42 (II), 17 octomtrie 1910, p. 658.

[23] N. Iorga, *Istoria literaturii româneşti contemporane*, vol. II, 1934, p. 66.

[24] T. Crudu, *Starea învăţămîntului primar prelungit în cîteva state din Germania*, „Neamul românesc literar" nr. 1 (III), 16 ianuarie, 1911.

[25] Peregrinus, *Ceva despre Universitatea din Berlin*, Idem, nr. 42 (II), 1910.

[26] Barbu Theodorescu, *Nicolae Iorga*, Ed. tineretului, 1968, p. 218.

[27] I. L., *Situaţia şcolilor româneşti în Ardeal şi Ţara Ungurească*, „Neamul românesc literar" nr. 2 (I), 1909, p. 271.

Revista „Convorbiri literare" și manualele școlare

IRINA BRÎNZEI

Înființată de cîțiva tineri care-și făcuseră studiile în străinătate, „Junimea" avea la început scopul restrîns să țină conferințe în vederea ridicării nivelului intelectual public. În curînd, numărul membrilor a sporit și o dată cu aceasta au apărut și alte preocupări în cadrul Junimii. Izbiți de ridicolul superficialității contemporane, ei își propuneau să lupte împotriva imitației, pentru ca să-i facă pe contemporanii lor să-și însușească fondul culturii. Se crease astfel un curent cultural care avea ca deviză lupta împotriva lucrărilor slabe și înlocuirea lor prin opere durabile. În ședințele societății se citea tot ce apărea în literatura românească, se discutau fondul și forma fiecărei lucrări, se înlăturau cele slabe, se îndreptau greșelile celor care aveau unele însușiri și se impuneau cele bune.

Prin faptul că o mare parte a junimiștilor erau membri ai corpului didactic de toate gradele, problemele școlii românești au constituit, alături de altele, o preocupare de seamă. Ei s-au ocupat de aceste probleme în „prelecțiunile populare", în articole și recenzii publicate în „Convorbiri literare" sau în intervențiile din parlamentul țării, ca oameni politici. Unora dintre junimiști le revine meritul de a fi schițat un profil nou școlii românești prin proiectele prezentate în parlament, cum a făcut Titu Maiorescu, sau prin observațiile făcute pe marginea proiectelor prezentate de ministerul de resort. Astfel, Maiorescu, în articolul **Învățămîntul primar amenințat**[1], s-a ridicat împotriva intervenției în parlament a generalului Florescu, care a impus în lege un amendament în baza căruia în învățămîntul primar puteau funcționa și preoții, ca învățători. În numele principiului — de mai multe ori enunțat — că „religia trebuie să rămînă o afacere privată", Maiorescu argumentează că este împotriva ideii ca preoții să fie și învățători. În argumentarea sa, el se referă la pregătirea pe care o dă școala respectivă viitorilor învățători și preoți. Astfel, el arată că în timp ce programele școlilor normale cuprind o varietate de discipline — de la cele umaniste la cele științifice — cele ale seminariilor au în primul plan disciplinele teologice și cuprind foarte puține cunoștințe de natură științifică. De aici se deduce că programa școlii normale răspunde nevoilor școlilor elementare, pe cînd cea a seminariilor este prea îndepărtată ca să avem vreo siguranță că se asigură un învățămînt de calitate. Pentru aceasta, Maiorescu crede că amendamentul propus legii „este trecător, ca și anul 1870 în care s-a produs".

Altă intervenție a lui Maiorescu este în legătură cu **Reforma învățămîntului public**[2]. În acest articol, se ridică împotriva faptului că organul central al învățămîntului, „Consiliul permanent al Instrucțiunii Publice", nu consultă corpul didactic cu privire la reformele propuse și nici măcar pe deputații din parlament.

O atenție specială s-a acordat în „Convorbiri literare" manualelor școlare. În observațiile lor, recenzenții aveau în vedere conținutul științific al manualelor, respectarea metodelor și principiilor pedagogice, precum și folosirea unei

[1] „Convorbiri literare", anul IV, nr. 3, 1 aprilie 1870, p. 33—40.

[2] „Convorbiri literare", anul IV, nr. 15, 1 oct. 1870, p. 237—241 și anul IV, nr. 16, 15 oct. 1870, p. 253—260.

limbi corecte, accesibile elevilor. Această atitudine a fost apreciată mai tîrziu de revista „Contemporanul" (1881—1891), care a avut şi ea în atenţie problema manualelor didactice.

Printre cele dintîi observaţii asupra manualelor existente sînt acelea ale lui Maiorescu în legătură cu gramaticile timpului. Elaborînd **Regulile limbii române pentru începători,** care urmau să fie predate în clasa a II-a, Maiorescu dă şi indicaţii metodice pentru predarea lor. Astfel, el preconizează sistemul practicat în pedagogia modernă, acela după care noţiunile gramaticale se deduc din exemplele de limbă, din funcţia îndeplinită de cuvîntul respectiv. În privinţa **Cărţilor de citire,** el recomanda ca bucăţile de lectură pe care le cuprind să fie legate de viaţa de toate zilele a poporului. Numai astfel ele vor exercita o lucrare adîncă asupra conştiinţei şcolarilor care le citesc.

Preocupări asemănătoare va arăta şi A. D. Xenopol în **Studiu asupra stării noastre actuale. Despre învăţămîntul şcolar în genere şi îndeosebi despre acel al istoriei**[3]. În această lucrare, Xenopol se opreşte, pe rînd, asupra valorii instructiv-educative a anumitor discipline. Se critică felul neştiinţific în care se predau obiectele în şcoala vremii. Zoologia, Botanica, Mineralogia se predau numai descriptiv. La fel se predau : Chimia, Geologia, Paleontologia. La nici una din ele nu se punea în joc inteligenţa, spiritul de observaţie. Istoria, care ne ajută să cunoaştem starea actuală a vieţii unui popor şi să prevedem direcţia evoluţiei sale şi a omenirii în general, se învăţa în liceu sub forma unor fapte exterioare. Aceasta nu ducea nici la cunoaşterea vieţii poporului sau a omenirii, nici la realizarea scopului educativ al disciplinei. În alt articol, **Radicalismul în învăţămînt şi în cărţile didactice**[4], Xenopol critică manualele de istorie ale timpului, căci ele falsifică „conştiinţa naţională" şi nu promovează solidaritatea etnică a românilor din toate regiunile locuite de ei.

În două articole : **Învăţămîntul în şcolile noastre,** Miron Pompiliu se ocupă de **Studiul gramaticii româneşti**[5] şi de **Studiul geografiei**[6] în şcoala vremii. Încă de la primul articol constată că învăţămîntul din timpul său era stăpînit de dogmatism, apropiindu-l de cel din evul mediu. Combătînd metoda folosită în practica şcolară a timpului, Miron Pompiliu indică pe cea pedagogică : „Să pornim de la cunoscut la necunoscut căci numai acele cunoştinţe sînt trainice pe care le cîştigă spiritul pe calea intuiţiei şi a observaţiei. Alcătuirile abstracte pe care nu le putem reduce la substratul sensibil sînt lucruri moarte, fără interes teoretic şi fără folos practic". Analizînd gramaticile vremii în lumina acestor consideraţii, autorul articolului găseşte că aceea a lui Măcărescu, a lui Stilescu şi a lui Ştefan Neagoe sînt alcătuite în modul cel mai abstract cu putinţă. „În tot cuprinsul lor nu întîlnim decît definiţii, împărţiri, paradigme". Ele sînt făcute bine sub raport ştiinţific. Dar tocmai această rigurozitate constituie răul cel mare. Copilul, cînd vine la şcoală, are o sumă de reprezentaţii despre lumea care i-a căzut sub simţuri. Deslipit de lumea pricepută, deodată cade asupra lui definiţia gramaticii lui Măcărescu ori Stilescu : „Gramatica este arta ce ne învaţă a vorbi şi a scrie o limbă corect". Ion Creangă, în Amintiri din copilărie, a stigmatizat pentru totdeauna neaderenţa cărţii respective la mintea începătorilor în studiul gramaticii. Alt cusur al cărţilor

---

[3] „Convorbiri literare" anul V, nr. 15, 1 oct. 1871, p. 233—239 ; anul V, nr. 18, 15 noiembrie 1871.

[4] „Convorbiri literare", anul XI, nr. 1, 1 martie 1877, p. 157—162.

[5-6] „Convorbiri literare", anul IX, nr. 6, 1 sept. 1875 (p. 206—220) şi anul X, nr. 1, 1 aprilie 1876 (p. 4—17).

respective era că şi atunci cînd se pornea în cercetarea unei noţiuni gramaticale de la exemple, autorii lucrărilor amintite prezentau nişte texte cu un conţinut aşa de abstract, încît ele nu erau înţelese. Iată două exemple din cele date de gramaticile menţionate : „Raţiunea sufere nenorocirile, curajul se luptă cu dînsele, răbdarea le covîrşeşte" ; sau „Pămîntul este ogorul în care semănăm pentru cealaltă viaţă". Ce poate înţelege un copil de 10 ani din aceste exemple ! Neînţelegerea lor duce la faptul că atunci cînd este pus să dea şi elevul un exemplu — în cadrul învăţării definiţiei — el îţi reproduce definiţia, dar nu poate da exemple care să cuprindă noţiunea gramaticală învăţată. Cel dintîi pas bun în predarea gramaticii — spune Miron Pompiliu — l-a făcut Maiorescu. Ca profesor la Şcoala Normală de la „Trei Ierarhi" a predat elevilor **Regulele limbii române pentru începători** conform cu principiile moderne ale pedagogiei. În opoziţie cu gramaticile vremii, Maiorescu ţinea seama de puterea de înţelegere a copilului, de facultăţile lui în evoluţia lor naturală. Toate noţiunile gramaticale se scoteau din exemple.

Alt manual care respecta — într-o bună măsură — principiile pedagogice era acela al profesorului Manliu : **Curs elementar de gramatică** (Buc., 1874). Miron Pompiliu îl socoteşte „singurul care poate fi întrebuinţat, cu oarecare succes în acea vreme, în şcolile noastre primare". „Deschizînd gramatica lui Manliu — spune recenzentul — nu mai vedem acele fraze umflate, acea paradă de cuvinte şi expresii care mai de care mai meşteşugite care ilustrau gramaticile cercetate de noi mai înainte". Peste cîţiva ani, acelaşi Miron Pompiliu recenzează un alt **Manual de gramatica limbei române,** întocmit pentru gimnazii şi licee, de M. Străjan, dr. în filozofie şi profesor (Buc. 1880, 239 pagini)[7]. Acest manual, după cum spune însuşi autorul, este alcătuit după studiile filologice ale lui Haşdeu, Laurian, după gramatica comparată a limbilor romanice de Diez şi după gramatica şi celelalte opere filologice ale lui Cipariu. Tratarea ortografei a avut în vedere proiectul de ortografie al Academiei Române, alcătuit în cea mai mare parte de Titu Maiorescu. Autorul recenziei este de acord cu sistemul acesta de a alcătui manualele. El spune că „trebuie să facem deosebire între omul de ştiinţă şi cel care urmăreşte să răspîndească rezultatul cercetărilor ştiinţifice prin instrucţie".

Manualul lui Manliu **Curs practic şi gradat de compoziţiuni şi de stil** pentru uzul claselor secundare de ambe sexe este calificat ca „cel mai bun manual de limba română destinat şcoalelor secundare"[8]. Dar, **Retorica** lui Gusti este considerată de I. Vârgolici ca un manual în care definiţiile sînt greoaie, adesea necorecte, cu exemple date din scriitori a căror limbă nu poate fi luată drept model[9].

Gramatica lui V. Ionescu este prezentată de A. D. Xenopol ca „model de pedantism"[10]. Pe larg este discutată **A doua carte de cetire şi învăţătură** de I. Popescu[11]. Recenzentul arată mai întîi că scopul cărţii de citire, în şcolile primare, este să deştepte pe nesimţite şi în mod plăcut inteligenţa şi bune sentimente ale şcolarilor şi să-i înzestreze cu o sumă de cunoştinţe folositoare Acest scop se va atinge cînd cartea de cetire va cuprinde bucăţi care să oglindească viaţa practică a poporului, scrise într-un stil limpede şi rînduite aşa fel, încît şcolarii să păşească de la cunoscut la necunoscut, de la uşor la

[7] „Convorbiri literare", anul XIV, nr. 9, 1 decembrie 1880, p. 363.
[8] „Convorbiri literare", anul XV, nr. 10, 1 ianuarie 1882, p. 400.
[9] „Convorbiri literare", anul X, nr. 1, 1 martie 1876, p. 123.
[10] „Convorbiri literare", anul XV, nr. 8, 1 noiembrie 1881, p. 320.
[11] „Convorbiri literare", anul XVIII, nr. 10, ianuarie 1874, p. 414.

greu. „Cartea lui I. Popescu — spune recenzentul — îndeplineşte ambele cerinţe. Autorul începe cu descrierea obiectelor de pe lîngă şcoală şi casă, apoi trece la grădină, la cîmp, la pădure etc., adică începe de la centru — de la ce este mai apropiat de copil — şi merge spre periferie. Sub raportul conţinutului, bucăţile din manual cuprind: învăţături morale, ghicitori, proverbe, exerciţii gramaticale, economie casnică, istorie naturală, fizică, industrie". Este apreciată apoi limba acestor bucăţi: „uşoară, corectă, frumoasă". Singura obiecţie ce i se face este că nu se vede în toată cartea măcar o bucată referitoare la istoria naţională. Sub raportul ortografiei, cartea foloseşte pe cea etimologică. Aceasta este inadmisibil pentru nişte începători în ale scrisului şi cititului. Dacă s-ar remedia aceste lipsuri — arată recenzentul — cartea s-ar putea folosi şi în şcoalele de dincoace de Carpaţi.

Abecedarul pentru clasa I de Dogar este apreciat ca un manual bun, sub raportul conţinutului. Rămîn de revizuit unele exprimări greoaie [12].

Manualul de **Limba maternă în Institutele pedagogice şi clasele populare române** de dr. Ilarion Puşcariu este apreciat ca o carte cu bune rezultate pentru învăţămînt [13]. Cartea cuprinde: etimologia: sintaxa, formarea cuvintelor şi ortografia; noţiuni de stil cu privire la descrieri, povestiri, epistole, contracte şi alte compuneri „ce se pot înfăţoşa în relaţiile de toate zilele". Acestora li se adăugau noţiuni despre „versificaţia română". Recenzentul arăta că metoda de a prezenta noţiunile respective este pedagogică. Se porneşte de la exemple, se deduc definiţiile prin analiza acestora. Textele erau la nivelul de înţelegere al elevilor. „Mulţămită bunei sale metode — spune recenzentul — lucrurile cele mai abstracte devin uşoare şi înţelese de copii". Defectuos este însă stilul autorului („fraze lungi, obositoare"), influenţa sintaxei germane este prezentă necontenit. Ortografia este etimologică, nepotrivită pentru începătorii studiului gramaticii.

Lucrarea lui Al. Lambrior **Carte de citire, cu o introducere asupra limbii româneşti** (Iaşi, 1882, 302 pagini, t. LXXI) este apreciată astfel: „Pe lîngă interesantele observări de etimologie, sintaxa şi fonetica cuprinse în introducere, cartea lui Lambrior ne înfăţişează colecţia cea mai completă de limbă şi literatură scrisă cu chirilice din cîte s-au tipărit pînă acum. Este o publicaţiune de cea mai mare trebuinţă pentru orice profesor de limba română şi de un folos de netăgăduit pentru tinerimea şcolară care se îndeletniceşte cu exerciţii din autorii mai vechi şi noi" [14].

Şi **Gramatica română** de Ion Nădejde, Iaşi, 1884, intră în atenţia recenzenţilor de la revista junimistă [15]. Ion Nădejde, fost profesor la Liceul Naţional din Iaşi, a scos o gramatică a limbii materne în care profesorii de limba română găsesc „noţiuni gramaticale despre care gramaticele existente sau nu pomenesc nimic, sau dau lămuriri slabe, ori explicaţii greşite". Noutatea gramaticii lui Ion Nădejde constă în aceea că în partea numită etimologia, el şi-a dat silinţa de a urmări fazele istorice prin care au trecut formele şi terminaţiile cuvintelor pînă la prototipurile din latina populară. Miron Pompiliu, recenzentul cărţii, îi obiectează lui Nădejde introducerea în manualul său a unor probleme de gramatică controversate. „Controversele, discuţiile, ipotezele

[12] „Convorbiri literare", anul XIV, nr. 9, 1 decembrie 1880, p. 123.
[13] „Convorbiri literare", anul VIII, nr. 12, 1 martie 1871, p. 477—480.
[14] „Convorbiri literare", anul XV, nr. 12, 1 martie 1882, p. 484.
[15] „Convorbiri literare", anul XVIII, nr. 1, 1 aprilie 1884, p. 38—39.

— zice recenzentul — trebuie să rămînă pentru minţile mai coapte şi să nu fie împărtăşite elevilor. Acestora să li se dea lucruri sigure".

Dar, nu numai manualele privitoare la studiul limbii române au fost în atenţia „Convorbirilor literare", ci şi manualele referitoare la alte discipline. Astfel, I. P. Florentin se ocupă de **Manualul de Psychologie, Logică, Morală şi Theodicee** de A. Chama, tradus după ultima ediţie din 1868 de dr. N. Nitzulescu „pentru uzul liceelor" (1870). Autorul recenziei critică manualul pentru lipsă de claritate în prezentarea noţiunilor respective, pentru nerespectarea principiilor pedagogice în prezentarea conţinutului cărţii şi pentru stilul ei nebulos". În finalul recenziei, el prezintă o programă analitică a acestei discipline [17].

Titu Maiorescu se ocupă de manualul lui I. Popescu **Psichologie empirică séu sciinţa despre suflet între marginile observaţiunei** (1 vol. în 8°, XIV, şi 290 p. Sibiu, 1881). [18] Cu competenţa sa recunoscută în domeniul filozofiei şi al ramurilor acestei discipline, Maiorescu alcătuieşte un adevărat studiu în domeniul psihologiei. Lucrarea lui I. Popescu este un manual pentru şcoalele secundare, destinat studiului psihologiei în liceu. Este o compilaţie — spune Maiorescu — din cîţiva autori germani, alcătuită cu un simţ pedagogic deosebit. Explicarea fenomenelor psihologice este făcută după psihologul care prezintă în modul cel mai clar noţiunea respectivă. Prin acest manual, alcătuit după principiile moderne ale pedagogiei, se punea Psihologia în rîndul disciplinelor care se predau în liceele noastre. Lucrarea este împărţită în capitole distincte unitare, iar stilul clar, deşi cam rece, este potrivit cu natura unui asemenea manual. Cu toate aceste calităţi de fond şi de metodă pedagogică, Maiorescu îi reproşează o serie de greşeli de limbă. Observaţiile sale aveau rostul — spunea Maiorescu — să-l ajute să-şi perfecţioneze manualul, care avea tot dreptul să apară într-o nouă ediţie.

Tot Maiorescu recenzează **Geografia şi istoria evului mediu** de W. Pütz, manualu prelucratu pentru gimnasiele române de dr. I. G. Meşotă (2 vol. în 8°, 216 p. şi XII. Imprimeria Societăţii Junimea, Iassi, 1869). [19]

Ceea ce se distinge la manualul prelucrat de Meşotă, profesor de liceu la Braşov, este obiectivitatea cu care prezintă evenimentele istorice. Criticul de la „Convorbiri literare" apreciază această obiectivitate. „Autorul unui manual destinat elevilor de liceu trebuie să treacă peste convingerile sale religioase, filozofice, politice şi să prezinte evenimentele istorice cu efectele lor bune sau rele în vremea respectivă", subliniază Maiorescu. Manualul prelucrat de Meşotă are şi alte calităţi : „în el se găsesc date : despre cultura, organizarea statului, comerţul şi industria fiecărui popor". Şi ceea ce este tot aşa de important — spunea Maiorescu — este faptul că Meşotă a introdus şi multe date din istoria poporului nostru în acest manual. Se mai subliniază apoi : stilul clar, precis, folosit în manual, precum şi execuţia tipografică.

Într-o **notă bibliografică** este recomandat manualul **Elemente de istorie universală** de Ioan Măndinescu, editat de Leonescu (vol. I şi II, Iaşi, 1871) „ca un curs bun de istorie". [20]

---

[16] „Convorbiri literare", anul V, nr. 11, 1 august 1871, p. 169—173.
[17] „Convorbiri literare", anul V, nr. 12, 15 august 1871, p. 193—196.
[18] „Convorbiri literare", anul XV, nr. 7, 1 octombrie 1881, p. 125—131.
[19] „Convorbiri literare", anul III, nr. 7, 1 iunie 1869, p. 136—138.
[20] „Convorbiri literare", anul V, nr. 14, 15 septembrie 1871, p. 232.

Ne mai oprim la două manuale recenzate în paginile „Convorbirilor literare" : unul se intitulează **Elemente de geometrie** de I. M. Malik (1 vol. de 207 pagini, cu figuri intercalate în tecstu. Tipografia Junimea, Iassi, 1869)[21]. Recenzentul arată că este o carte de matematică elementară, rodul unei activități profesorale de lungă durată. Se apreciază exactitatea științifică, claritatea expunerii și metoda pedagogică de expunere a autorului. Pornind de la constatarea că matematicile se învață ușor numai dacă se folosește aceeași metodă în demonstrațiile prezentate și dacă acestea sînt însoțite de exerciții explicative, recenzentul arată că manualul satisface aceste cerințe.

Al doilea manual recenzat este al lui P. Poni, intitulat **Curs de chimie elementară.**[22] Recenzentul subliniază faptul că aceasta este prima carte de chimie care apare în limba română „și întîia producție a activității științifice a lui Poni". Se subliniază expunerea clară și limba adecvată pentru a face înțelese noțiunile respective. „Profesorii dobîndesc prin acest manual — spune recenzentul — un sprijin în alcătuirea lecțiilor, iar elevii un ajutor prețios în înțelegerea studiului chimiei".

Comentînd doar un număr restrîns de observații asupra manualelor didactice apărute în trecut, constatăm că încă de acum 100 de ani școala românească a avut îndrumători bine orientați în problemele învățămîntului. Aceasta ne dă siguranța că în măsura în care valorificăm mai mult moștenirea noastră didactică, dobîndim mai bune rezultate decît dacă adoptăm soluții din alte părți.

Problemele literaturii, ale limbii, ale filozofiei, ale istoriei, dezbătute în paginile „Convorbirilor literare" au pus în umbră preocupările revistei referitoare la învățămînt. Cercetătorul care le studiază are însă satisfacția să constate că și în acest domeniu junimiștii au dat cele mai sănătoase îndrumări la vremea respectivă. Punînd preț pe caracterul științific al cunoștințelor care se predau, pe folosirea celor mai moderne principii și metode de predare, pe folosirea unei limbi corecte, accesibile elevilor, îndrumătorii de atunci în problemele învățămîntului au contribuit la orientarea culturii naționale pe un drum sănătos. „Convorbiri literare" — prestigioasa revistă junimistă — își poate revendica dreptul de a fi fost și în acest domeniu o îndrumătoare cu rezultate bune.

[21] „Convorbiri literare" anul III, nr. 17, 1 noiembrie 1869, p. 323—324.
[22] „Convorbiri literare", anul III, nr. 21, 1 ianuarie 1870, p. 408.

Pedagogie comparată

Mijloace audio-vizuale intrate recent în tehnica pedagogică

Dr. ALEXANDRU GHEORGHIU
șef sector
OLGA OPREA
cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

Progresul tehnic furnizează mereu școlii noi soluții de îmbogățire a arsenalului mijloacelor cu ajutorul cărora educatorii își perfecționează sistemul de predare. Un important rol în această direcție îl au mijloacele audio-vizuale, care au căpătat o largă extindere în ultimii ani. Ele au calitatea de a introduce în clasă reprezentarea ființelor și a lucrurilor pe care școlarii nu au posibilitatea să le cunoască altfel, le dezvăluie universul în realitatea sa dinamică, depășind prin aceasta modalitățile de expresie ale cuvîntului profesorului.

Dintre mijloacele audio-vizuale, o largă răspîndire în practica didactică au căpătat **proiecțiile fixe.** Cercetări pedagogice de durată au demonstrat că acest mijloc are deseori efecte instructiv-educative superioare celor realizate prin proiecții dinamice, întrucît prezintă avantajul unei vizualizări în tempoul solicitat de capacitatea de concentrare a atenției elevilor de diferite vîrste și permite reluarea parțială a imaginilor, ceea ce contribuie la sistematizarea și la consolidarea cunoștințelor de bază predate în lecție. Totodată, materialele pentru proiecțiile fixe sînt ușor de procurat, sînt ieftine și prin aceasta devin larg accesibile. Valențele instructiv-educative ale proiecțiilor fixe sporesc îndeosebi atunci cînd ele sînt susținute și de un mesaj sonor, elaborat cu atenție și difuzat simultan cu mesajul vizual. Dintre soluțiile tehnice noi de asociere a proiecției fixe cu sunetul cea mai răspîndită este radioviziunea.

Radioviziunea *constă în îmbinarea unei emisiuni radiofonice școlare cu vizionarea concomitentă a unui set de diapozitive color, adecvat conținutului transmis.*

Ceea ce deosebește radioviziunea de celelalte mijloace fixe este faptul că imaginea nu se valorifică prin lectura sau prin explicarea conținutului ei. Fiecare diapozitiv este menținut mai mult timp în fața elevilor (1—$1^1/_2$ minute), pentru a completa mesajul sonor mai bogat în informații. De exemplu, comentariul sonor la o imagine din emisiunea Radiotelevizіunii franceze *Un castel de pe Loire : Chenonceaux,* cuprinde date istorice care încearcă să reproducă atmosfera epocii în care acest castel a avut un rol important. Astfel, diapozitivul are funcția de a stimula imaginația elevului, orientînd-o spre înțelegerea ansamblului de cunoștințe pe care le solicită.

Răspîndirea relativ rapidă a radioviziunii pe o arie geografică largă este explicată de calităţile pe care le înmănunchează. Pentru procesul de învăţămînt, radioviziunea reprezintă următoarele avantaje : are o accesibilitate uşoară, putînd fi recepţionată colectiv ; cele două mesaje (audio şi video) se transmit simultan şi nu necesită instalaţii tehnice costisitoare, ci valorifică aparatura audio-vizuală existentă (aparatul de radio, diapozitivele şi aparatul de proiecţie) ; prin intermediul ei se pot transmite informaţii din diverse domenii ; mesajul transmis poate fi integrat cu uşurinţă în orar şi în structura lecţiei ; emisiunea poate fi multiplicată economicos ; folosirea aparaturii de recepţie nu necesită o pregătire tehnică specială a cadrelor didactice.

Experienţa folosirii radioviziunii *, care a început cu aproximativ 10 ani în urmă, a demonstrat pe parcurs şi limitele în care ea poate fi de o utilitate certă în procesul de învăţămînt. Astfel, s-a ajuns la concluzia că valoarea formativă a radioviziunii este realizată în special atunci cînd completează lecţia. Deşi există unele experienţe de introducere a programelor de radioviziune în structura lecţiei, acestea nu sînt încă validate în practica şcolară. În etapa actuală, acest mijloc este utilizat numai în unele domenii — de obicei istorie, geografie, arte — extinderea lui fiind o preocupare de perspectivă.

Valoarea radioviziunii ca mijloc de învăţămînt este apreciată de pedagogi pe baza confruntării eficienţei proiecţiei fixe (diapozitive) proprie acestui mijloc cu a altor mijloace didactice răspîndite în şcoală.

În S.U.A., de exemplu, Gibson, Anderson, Abramson, şi alţii, au comparat, în cadrul unor experienţe pedagogice, valoarea instructiv-educativă a proiecţiei fixe cu cea realizată de proiecţia dinamică (film) şi de manualele ilustrate. Ei au utilizat cîte unul din aceste mijloace pentru predarea aceloraşi noţiuni şi cunoştinţe la trei colective diferite de elevi. Experimentele respective au demonstrat că mesajul radioviziunii, transmis prin proiecţie fixă însoţită de o prezentare sonoră, incită reflexia şi imaginaţia elevilor, prezentînd valenţe instructiv-educative egale şi uneori superioare celorlalte mijloace cu care a fost comparată. Gradul de eficienţă este însă variabil, în raport cu disciplina şcolară şi cu specificul temelor predate.

Luînd ca tip de descriere radioviziunea franceză, ţara care a acumulat experienţa cea mai îndelungată **, observăm că în această ţară se transmite o emisiune săptămînală, încadrată într-un plan tematic care cuprinde subiecte de : **geografie** (ca de exemplu : *Normandia văzută din avion, Oraşe din Maroc, În Japonia, În România* *** ş.a.) ; teme de **istorie** (*O zi în Grecia antică ; Cucerirea Angliei de către normanzi după covoarele din Bayeux, Munca ţăranilor în evul mediu* ş.a.) ; **iniţiere artistică** (*Iniţiere în arta gotică, Notre-Dame de Paris, Instrumente muzicale, Să-l descoperim pe Picasso* ş.a.) ; **ştiinţă-actualitate** (*Lumea microscopică, Păsările călătoare, Regulile de circulaţie* etc.).

Emisiunile se adresează de obicei şcolii obligatorii, cuprinzînd atît cursurile elementare, cît şi cele medii şi clasele de tranziţie ****. Elaborarea aparţine Institutului pedagogic naţional, care asigură planul, concepţia şi conţinutul fiecărei emisiuni şi publică toate materialele pedagogice care o însoţesc. Realizarea, respectiv transmiterea mesajului sonor, revine O.R.T.F., iar difuzarea seriilor de diapozitive color

* O emisiune de radioviziune este după definiţia dată de S. Minéo — „o realizare radiofonică completă, care pune în valoare toate resursele interpretării şi ale transmiterii radiofonice: dramatizare, decor sonor, reportaj, interviu etc." Recepţionarea poate fi făcută în cadrul clasei, dar şi individual de către elevii de la cursurile fără frecvenţă.

** Prima emisiune de radioviziune a avut loc la radioşcolar Paris, la 17.VI.1960.

*** Emisiunea a fost transmisă luni 10.II.1969.

**** În alte ţări au fost realizate emisiuni şi pentru cursurile secundare.

se face prin serviciile de editare şi vînzare a producţiilor Ministerului educaţiei naţionale (SEVPEN). Şcolile cunosc programul şi conţinutul emisiunilor radioviziunii cu mai multe luni înainte de începerea anului şcolar şi comandă seriile de diapozitive pe care doresc să le utilizeze în programul şcolar.

Fiecare emisiune durează între 15—30 minute, este transmisă prin radio într-o anumită zi a săptămînii şi este ilustrată prin 12—16 diapozitive color. Fiecare diapozitiv are un titlu, număr de ordine şi un semn de reper care semnalează poziţia corectă în aparatul de proiecţie. În afară de diapozitive, trusa „radiovizion" mai conţine o notă explicativă cu comentariul detaliat al emisiunii şi o cutie de material plastic care îi protejează piesele împotriva prafului şi a umezelii. Emisiunile pot fi copiate pe bandă magnetică în fiecare şcoală. Astfel se creează posibilitatea reluării lor atît cu scopul de a se extinde numărul elevilor care le audiovizionează, cît şi pentru repetare în ritmul cerut de posibilităţile elevilor.

Colecţiile de diapozitive sînt însoţite de un text explicativ pentru fiecare imagine şi de îndrumări de folosire pedagogică. De exemplu, în textul care însoţeşte diapozitivele emisiunii *În România* este cuprinsă o hartă a ţării noastre pe care sînt localizate toate cele 15 imagini care se transmit, cu scopul de a da profesorului posibilităţi de exploatare după terminarea audio-vizionării.

Documentele care anticipează emisiunile de radioviziune (programe tipărite, prospecte, chestionare etc.) urmăresc să informeze cadrele didactice în legătură cu sarcinile pedagogice pe care şi le propun emisiunile şi rezumă conţinutul programului ce urmează să se transmită. Materialele respective mai cuprnd indicaţii metodice ce se adresează profesorilor şi învăţătorilor, în vederea pregătirii elevilor pentru recepţionarea fondului principal de noţiuni şi cunoştinţe şi pentru integrarea emisiunii în ansamblul activităţilor didactice prin care se realizează programa şcolară.

Emisiunea de radioviziune se integrează într-o lecţie cu structură unitară. După un moment organizatoric în care se pregăteşte clasa pentru recepţionare (aranjarea şi reglarea aparatelor, camuflarea clasei etc.), profesorul, care a studiat înainte conţinutul emisiunii vizionînd personal diapozitivele şi citind materialele tipărite care le întovărăşesc, pregăteşte fondul aperceptiv de cunoştinţe care va permite elevilor înţelegerea mesajului radiovizionat. Urmează recepţionarea integrală a emisiuni şi în completarea orei (ultimele 10—15 minute) se reproiectează diapozitivele şi se fixează fondul principal de cunoştinţe transmise. În cazul în care profesorul doreşte să prezinte emisiunea respectivă şi altor clase, el o poate înregistra — aşa cum am arătat — pe propriul magnetofon în timpul cît o recepţionează prin radio. Valorificarea emisiunilor se face în cadrul lecţiilor curente la obiectele al căror conţinut este vizat de programul de radioviziune.

Înregistrarea pe bandă a emisiunilor radio a devenit de altfel şi un mijloc didactic de sine stătător, care a căpătat o largă extindere în practica şcolară. În marea Britanie, de exemplu, 2/3 din programele educative radio sînt înregistrate pe bandă, sporind astfel considerabil posibilităţile de exploatare a emisiunilor respective. În Franţa, la Clermont-Ferrand, există un centru special de înregistrare a emisiunilor radio dedicate şcolii, care sînt distribuite prin abonamente şcolilor din regiune.

Alte mijloace audio-vizuale noi care au perspective de a fi folosite în învăţămînt sînt : *discoviziunea, fonoviziunea* şi *multiviziunea.*

Spre deosebire de radioviziune, în *discoviziune* suportul sonor este imprimat pe disc, fiind sincronizat cu proiecţia de diapozitive, ceea ce face posibilă repetarea

emisiunii ori de cîte ori este necesară. Dintre subiectele realizate prin discoviziune citãm seriile intitulate : *Imaginile unui om de litere, Oameni şi probleme ale epocii noastre, Marile opere şi decorul lor* etc. Problematica abordată tratează subiecte de geografie, istoria artelor, literatură.

În cadrul primelor două teme, de exemplu, au fost prezentate aspecte din natură, din viaţa socială şi din creaţia artistică specifice unor regiuni din Franţa (Provence şi Marseille). Cea de-a treia temă a făcut o expunere paralelă a textelor din creaţia lui Cervantes şi a unor imagini din localităţile unde s-au desfăşurat aventurile eroilor săi.

Producţia discovizion se realizează sub forma unui „Cerc de studii", care distribuie programele sale în diferite şcoli, însoţindu-le de chestionare care se adresează elevilor şi cadrelor didactice şi care au scopul de a culege aprecieri şi observaţii în vederea perfecţionării conţinutului şi a modalităţilor de prezentare a programelor discovizion.

Experimentarea discoviziunii fiind în faza de desfăşurare, o concluzie directoare asupra eficienţei acestui mijloc audio-vizual apare cel puţin prematură.

În **fonoviziune** suportul mesajului este discul fonovizual *, ce poate înmagazina şi transmite concomitent sunetul şi un număr mare de imagini (pînă la 400 în 40 minute), ambele semnale fiind înregistrate pe acelaşi suport fonografic. Imaginile pot fi desene, grafice, texte imprimate sau reproduceri fotografice. Principiul tehnic al fonoviziunii este încă puţin cunoscut, dar se ştie că el se bazează pe analiza încetinită a imaginilor utilizate de sateliţii spaţiali sau de undele spaţiale.

Faptul că descoperirea fonoviziunii este subordonată industriei astronautice ar explica puţinele date care au fost publicate pînă în prezent asupra ei. Perspectivele pe care le lasă să se întrevadă, însă, îi pot proiecta de pe acum un rol însemnat în învăţămîntul viitorului.

Multiviziunea, alt procedeu audio-vizual, constă în folosirea unor proiecţii combinate asociate cu muzică, în cadrul unui conţinut tematic unitar. Pe un fond sonor adesea necomentat verbal, se proiectează simultan mai multe imagini separate **, sala de recepţie fiind dotată cu un număr corespunzător de ecrane (1, 3 sau 6, cel mai obişnuit fiind montajul cu 3 ecrane). Elementele care caracterizează mesajul vizual sînt : transmiterea simultană a mai multor imagini (fotografii, diapozitive), suprapunerea lor treptată cu imaginile care urmează, ritmul variabil de schimbare şi jocul intensităţii luminoase al fiecărui aspectomat. Deşi beneficiază de avantajele fotografiei şi ale cinematografului, multiviziunea nu se identifică cu nici unul dintre acestea. Combinarea perfect regizată tehnic a posibilităţilor de mai sus dă impresia unui spectacol de animaţie de o factură specială, care încîntă şi emoţionează prin culoare, expresivitate şi originalitate.

Necesitînd un personal specializat şi o instalaţie audio vizuală complexă, multiviziunea nu poate fi organizată la nivelul tuturor şcolilor. Dar, după ce va fi studiată din multiple puncte de vedere (pedagogice şi psihologice), îşi va găsi cu siguranţă un loc binedefinit în ansamblul mijloacelor didactice moderne.

---

* În terminologia comercială discul fonovizual se numeşte „Phonovid" şi a fost prezentat prima oară la Miami-Beach în S.U.A. de către Dr. W. E. Shoupp ; are un diametru de 30 cm. şi o viteză de 33 turaţii/minut.

**) Se folosesc simultan 2—6 aspectomate reglate cîte 2 pentru fiecare ecran. Concepţia şi realizarea mijlocului aparţin casei Kodak Pathé.

Bibliografie

1. S. Minée, *Radiovision, une recherche d'impregnation.* „Media", 1/1969, p. 10—12.
2. *Radiovision,* în : „Bulletin de la radio-télévision scolaire" nr. 30/1966, p. 2—11.
3. *Radiovision,* în : „Bulletin de la radio-télévision scolaire", nr. 34/1965, p. 2—26.
4. *Radiovision et „votre" enseignement,* în : Radiovision catalogue, 1968—1969.
5. *Encyclopedia of Education Research,* The Mac Millan Company New-York, 1960, după : „Bulletin de la radio-télévision scolaire" nr. 34/1965.
6. Volumul : *Lucrările Congresului al III-lea de radioteleviziune școlară,* UNESCO, 1967.

Din activitatea științifică a societății de pedagogie comparată din Europa

NICOLAE SĂCĂLIȘ
cercetător — Institutul de științe pedagogice

Născută ca un domeniu al științei despre alte locuri și alte educații, este firesc ca pedagogia comparată să presupună un cadru internațional de manifestare mai pronunțat decît al altor discipline. Pentru a compara trebuie să aduni laolaltă un material divers, din arii și locuri diferite, iar fără un circuit internațional o asemenea operație nu este posibilă. Fundamentată ca știință, pedagogia comparată a deschis larg cadrul unor cercetări prestigioase internaționale. Se creează astfel două societăți internaționale de pedagogie comparată : una în S.U.A. și alta în Europa. Prima societate de pedagogie comparată din America este fondată în 1956 și are ca organ de presă oficial revista „Comparative Education Review", cu un colectiv din care fac parte : C. A. Anderson, G. Z. F. Bereday, J. A. Lauwerys, P. Rosselló și R. Ulich. A doua societate, europeană, de pedagogie comparată ia ființă ceva mai tîrziu, în 1961, și are președinte pe J. A. Lauwerys și vicepreședinți pe Ph. J. Idenburg (Amsterdam) și P. Rosselló [1] (Geneva). Sediul Societății se află la Universitatea din Londra și are ca organ teoretic revista „Comparative Education". Obeictivele ce-

lor două societăți sînt asemănătoare : dezvoltarea învățămîntului și a cercetării în domeniul pedagogiei comparate. Mai tîrziu, societatea de pedagogie comparată din Europa s-a constituit pe două secții mari : secția engleză și secția germană. Există de asemenea constituită o societate de pedagogie comparată în Japonia, din 1964, care a ținut primul său Congres la Hiroșima, în 1965, și o altă societate în Canada, înființată în 1966.

Pedagogia comparată și politica educației.

Primul Congres al Societății europene de pedagogie comparată s-a ținut la Amsterdam, în 1963, cu tema *Cercetarea pedagogică comparată și determinarea politicii educative*. Ideea că pedagogia comparată trebuie să contribuie la planificarea și la reforma educației a fost un corolar al întîlnirii. Concepția asupra politicii educative s-a schimbat în zilele noastre. Dacă în trecut politica școlară se modela pe răspunsul la exigențele situației imediate, pe acumularea de experiență și reflecția asupra ei, pe aspirații populare, astăzi, politica educativă trebuie să încorporeze o analiză bine chibzuită a contextului în care operează și să evidențieze elemente esențiale ale procesului educativ în perspectiva educațională. Pedagogia comparată nu face predicții cu privire la ceea ce urmează să se întîmple cu necesitate în anumite condiții, cu privire la ce apare util, bun și apropiat în procesul dezvoltării educației.[2] Pe ce se întemeiază această rezervă față de prezicerea cursului viitor al educației ? Există un prim temei filozofic să credem că posibilitatea omului de a anticipa și înfăptui viitorul nu este niciodată completă și absolută. De aceea, E. Simon[3] arăta că planificarea viitorului omului prin educație este parțială, deoarece însuși viitorul nu este cunoscut în întregime azi. Prin aceasta, de fapt, se și deosebește gîndirea modernă de gîndirea scolastică, pentru care scopul era ceva fix și imuabil. Columb rămîne de aceea pentru moderni încă un erou scolastic, deoarece el caută o cale nouă și nu un adevăr nou. Un al doilea temei este dat de faptul că analiza la nivelul mișcării sociale nu se poate baza pe un experiment controlat. Mediul social, spre deosebire de cel fizic, nu este supus unei cauzalități mecanice, ca urmare, predicția la acest nivel este ceva mai dificilă. Există totuși grade de prevedere, spre exemplu, se poate prevedea regimul probabil al educației pe parametrii ca : populație școlară, număr de profesori, număr de școli etc. Politica educației, ca o conducere a unui sistem de educație prezent, se vede pusă azi în fața anticipării și controlului sistemului viitor.

În fața generațiilor care vin și care continuu aduc o schimbare a cunoștințelor și a modului de viață, ca rezultat al permanentelor transformări social-economice, structurile și cadrele educației nu pot rămîne neschimbate. Pedagogia comparată urmărește tocmai să studieze sensul acestor transformări. Astfel, una din problemele cheie ale studiilor comparate rămîne problema determinării factorilor în dezvoltarea sistemelor de educație. Chestiunea nu prezintă numai un interes teoretic, fiindcă, o dată lămurită structura forțelor, sau factorilor care determină sistemele de educație, se lămurește și problema centrală a originii și surselor dezvoltării sistemelor de educație și pe această cale se deschide posibilitatea previziunii și controlului științific la nivelul politicii educative. S-ar putea deci spune, citîndu-l pe Daniel Bell[4], că hybrisul modern al transformării conștiente a societății a pătruns, prin Congresul de la Amsterdam, adînc în gîndirea pedagogică contemporană.

Pedagogia comparată și antropologia

Explicînd procesul educațional, pedagogul comparatist se vede pus în fața unui fenomen complex, care pentru a fi înțeles, te duce pe nebănuite la o varietate de fenomene. Există însă, în această aparentă pierdere, o apropiere de esență asemănătoare cu cea a biologului, care, pentru a înțelege ce este clorofila, trebuie să studieze apa, lumina, pămîntul și frunza, care îi dau viață. Această idee a studierii educației prin straturile aparent needucative s-a impus mai ales la Congresul al II-lea al Societății de pedagogie comparată, ținut la Berlin. O vreme, educația a fost privită ca o realitate autonomă, cu timpul însă s-a înțeles că detașarea educației de ansamblul cultural duce la deformare și amplificări. Durkheim este printre primii — după profesorul G. de Landsheere[5] — care arată că educația nu depinde direct de un scop filozofic ideal sau de cunoștințele de psihologie și pedagogie, ci de forțele culturale dominante, printre care factorii economici joacă un rol principal. Punctul de vedere introdus de Durkheim despre cultură este totuși unul superorganic. La fel ca și Hegel, Durkheim crede că tot ce este bun în individ vine de la cultură, cultura fiind o realitate supraindividuală, o conștiință colectivă cu moduri de gîndire, simțire și acțiune proprii. În această înțelegere superorganică, cultura controlează viața oamenilor, așa cum o piesă de teatru controlează jocul actorilor.[6] Această imagine despre cultură nu este de acceptat în întregime, fiindcă ea umbrește complet activitatea agenților umani făuritori de cultură și rolul **activ al educației.** Este vorba atunci, arată prof. G. Landsheere, de a depăși o înțelegere naivă și a vedea că viața și condițiile tehnice au făcut omul și că omul modifică condițiile și forțele tehnice. Educația se schimbă în funcție de transformările culturii, iar aceasta, la rîndul ei, se transformă prin acțiunea educației.

Ideea întregită a raportului este aceea a unei interacțiuni sau a unei cauzalități circulare, cum i s-a mai spus de unii. O altă contribuție a antropologiei la studiile comparate este atragerea atenției asupra educației normative. Pînă acum, societatea a rezervat școlii educația tehnică, arată prof. G. Lndsheere, iar familiei și bisericii educația normativă. Fără o bază normativă, însă, nu se poate înțelege și explica un sistem de educație. De aceea, studiile de educație comparată trebuie să urmărească în viitor și problemele normative care se țes în complexul cultură-educație.

Pedagogia comparată și economia educației

Un alt plan sub care a fost primită și explicată educația, în special la al doilea congres, Berlin, 1965, a fost cel al economiei și principiilor economice. Punctul de vedere economic asupra educației este de dată recentă și asupra lui încă se mai formulează rezerve. Se afirmă că educația are scopurile în ea însăși și ele trebuie să stea în afara calculelor economice, deoarece sînt valori absolute. Observația nu este desigur nouă și ea urmează o tradiție filozofică idealistă, care caută să apere școala de o imixtiune prea pronunțată a spiritului economic burghez. Orientarea este totuși alta, dacă ne gîndim că la vremea lui și Kant ceruse o educație în afara intereselor statului și într-o epocă ca a noastră în care se măsoară și se cal-

culează totul este mai mult decît firesc ca educaţia să devină o chestiune economică.

Din punct de vedere economic, educaţia este o investiţie ca oricare alta şi ea este judecată după principiile profitului şi rentabilităţii. Intrată în circuitul economic al societăţii industriale, educaţia — cum spun economiştii [7] — trebuie organizată şi înţeleasă ca o parte a sistemului pieţii, ca un instrument al creşterii economice. Analogia economică este chiar amplificată, deoarece se vorbeşte în educaţie de o producţie de bunuri oferite pieţii muncii, cantitatea şi calitatea acestei oferte depinzînd de cererea de pe piaţa muncii, ca în orice alt circuit economic. Această perspectivă economică asupra educaţiei a născut chiar un domeniu nou de cercetare — economia educaţiei — unde problemele capătă profunzimea cuvenită.

Pentru pedagogia comparată, însă, viziunea economică rămîne o latură de abordare a educaţiei alături de celelalte, concepţia care dă realism şi precizie studiilor întreprinse. Iată cîteva teme care se propun unui studiu comparat printr-o concepţie economică : relaţia dintre cost şi calitatea în educaţie, criteriile de alocaţie şi sursele în educaţie, piaţa muncii şi educaţia.

Pedagogia comparată în învăţămînt[8]

Unul din punctele statutului societăţii de pedagogie comparată din Europa prevede promovarea pedagogiei comparate ca disciplină în învăţămînt. Era firesc, deci, ca această temă să fie luată în discuţie la întrunirile internaţionale de pedagogie comparată. La congresul al II-lea al societăţii de pedagogie comparată din Europa, ţinut la Berlin, în 1965, cîteva comunicări s-au ocupat tocmai de acest subiect. În comunicarea *Predarea pedagogiei comparate în Universitatea din Londra*, E. King arată că pedagogia comparată (educaţia comparată) în terminologia anglo-saxonă se predă la patru nivele :

1. la nivelul pregătirii profesorilor pentru „grammar school" ;
2. la nivelul obţinerii diplomei academice ;
3. pentru cei ce se pregătesc pentru „master's Degrees" ;
4. la nivelul doctoratului.

În Belgia, predarea pedagogiei comparate este de dată ceva mai recentă, arată prof. Planke în comunicarea sa *Predarea pedagogiei comparate în Universităţile din Belgia şi în special la universitatea din Gand*. Primul curs de pedagogie comparată la universitatea din Gand s-a ţinut în 1964/1965, de către prof. R. L. Planke. Maniera împărtăşită în predarea cursului de pedagogie comparată de către profesorul belgian este următoarea : după introducerea generală în subiect, studenţii sînt divizaţi în 8 grupe şi fiecare grupă studiază lecturi din M. Debesse şi compară cu lecturi din alţi comparatişti englezi sau americani.

În R.F.G., predarea pedagogiei comparate se încadrează într-o tradiţie filozofică specific germană. Ca urmare, o condiţie prealabilă a unei bune comparaţii, arată prof. H. Röhrs în comunicarea *Predarea pedagogiei comparate în Germania*, este cunoaşterea de ansamblu a ţării, culturii şi filozofiei. Numai pe această bază faptele particulare culese vor putea fi articulate într-un sistem de generalizări. De asemenea, autorul face distincţie netă între studiul internaţional al educaţiei, care este o culegere de date, şi pedagogia comparată. Centre de pedagogie compa-

rată se află în Germania Federală la Hamburg, sub conducerea prof. Hausmann, la Marburg, sub conducerea prof. Froese și la Heidelberg, cu prof. Röhrs.

Vorbind despre învățământul pedagogic comparat în Spania, prof. J. Tosquets începe printr-o remarcă istorică, arătînd că cele mai îndepărtate prezențe ale pedagogiei comparate se găsesc în pregătirea misionarilor, ce avea loc în Spania cu secole în urmă. Astăzi, în Spania se găsește un singur institut de pedagogie comparată cu sediul la Barcelona, înființat în 1960. Principalele obiective ale institutului sînt : elaborarea unui curs de pedagogie comparată, formarea specialiștilor pentru străinătate, pregătirea tezelor de doctorat.

Referindu-se la obiectivele predării pedagogiei comparate (The Purpose of Teaching comparative education), Ed. King respinge viziunea academică și statică care mai persistă în predarea pedagogiei comparate. Autorul cere ca pedagogia comparată să reflecte transformările lumii contemporane și să participe din plin la ele. De asemenea, predarea și studiul pedagogiei comparate trebuie să urmărească în cele din urmă să dea un răspuns la una din cerințele practicii, să elaboreze un proiect care să soluționeze o cerință a vieții. Cărțile de pedagogie comparată sînt nerelevante din acest punct de vedere, arată profesorul englez, și ele nu cuprind cursul evenimentelor dincolo de temele deja uzate ale televiziunii, bombei atomice, automobilismului. Deci, predarea și studiul pedagogiei comparate trebuie să aibă drept concluzie cerințele și obiectivele vieții, încheia autorul.

În afara acestor teme pe care le-am expus destul de concentrat, cele două congrese au mai cuprins și o altă serie de comunicări [9] a căror bogăție de idei merită să fie cunoscută. Printre acestea, amintim comunicarea *Egalitate și educație, probleme, metode și dificultatea cercetării comparate* de B. Suchodolschi (Varșovia), comunicarea *Studiul comparat al reformelor educative în cîteva țări industriale* de S. B. Robinsohn (Berlin) sau comunicările legate de problema educației generale care au debutat cu comunicarea *Conceptul tradițional de educație generală* a lui J. A. Lauwerys (Londra).

După cum se poate vedea, cele două întîlniri internaționale ale societății de pedagogie comparată din Europa au arătat că unele probleme ale școlii contemporane își găsesc ideile-cheie în studiile comparate întreprinse, în schimbul și comunicarea internațională din cadrul societății. De aceea, ne gîndim că poate ar fi bine ca pedagogia comparată românească, disciplină tînără, să urmărească în viitor o participare oficială la viața științifică desfășurată în cadrul acestei societăți. Această participare ar aduce mai aproape spiritul nou pe care îl propagă pedagogia comparată și pe care J. A. Lauwerys îl definea, parafrazînd o idee a lui Marx, în formula : pînă acum pedagogia a căutat să înțeleagă educația, este însă vorba de a o reconstrui și transforma".

Bibliografie

1. *The World of Learning*, London, 1966, p. 30.
2. B. Holmes, G. Robinsohn, *Relevant data in comparative education* în vol. *Comparative Education Research and the Determinants of Educational Policy*, Amsterdam, 1963, p. 11.
3. E. Simon, *General Education in a Changing World*, în volumul cu același titlu, Berlin, 1965, p. 126.

4. Daniel Bell, *Douăsprezece moduri de predicție* în *Survey of the Social Sciences*, 1965, London, p. 96.

5. Gilbert de Landsheere, *Antropologie culturelle et éducation*, în volumul *General Education in a Changing World*, Berlin, 1965, p. 155.

6. G. F. Kneller, *Education Anthropology an Introduction*, New-York, 1965, p. 20.

7. F. Edding, *The use of economics in camparing educational systems* în vol. *General Education in a Changing World*, Berlin, 1965, p. 126.

8. Comunicările citate se găsesc în volumul apărut în urma congresului de la Berlin, 1965, mai sus-citat.

9. *Comparative Education Research and determinant of Educational Policy*, Amsterdam, 1963.

ERATĂ

La articolul Valeriu Oros — *Cu privire la pregătirea docimologică a viitoarelor cadre didactice* — publicat în nr. 2/1970, în procesul de tipărire, din greșeală, numerotarea graficelor și textelor explicative a fost inversată. Deci :

În loc de	Graficul nr. 3	se va citi	Graficul nr. 1
	Scara de notare la al IV-lea elev (P.A.)		Scara de notare la I-ul elev (B. E.).
„ „ „	Graficul nr. 4	„ „ „	Graficul nr. 3
	Distribuirea notelor pe ansamblul răspunsurilor în raport cu nota din catalog		Scara de notare la al III-lea elev (P.A.)
„ „ „	Graficul nr. 1	„ „ „	Graficul nr. 4
	Scara de notare la I-ul elev (B.E.)		Distribuirea notelor pe ansamblul răspunsurilor în raport cu nota din catalog

ISTORIA LOGICII *

După *Logica nouă*, apărută în 1940, și alte remarcabile lucrări, Anton Dumitriu ne prezintă acum *Istoria logicii*, o lucrare monumentală, atît prin vastitatea cuprinsului, cît și prin metoda, erudiția și talentul cu care abordează acest domeniu. A. Dumitriu cercetează un enorm material, direct din operele filozofilor analizați, ceea ce dă lucrării nu numai o valoare informativă, ci și rara virtute a originalității.

Autorul a pornit la lucru cu ideea fermă că logica este știință în devenire și perfectabilă, ca oricare știință, contrar părerii lui Kant, care afirmase că Logica (formală) și-a încheiat evoluția, atingînd perfecțiunea în *Organonul* lui Aristotel.

Iată o idee nouă în filozofia contemporană : ideea istoricității logicii, exprimată și mai înainte de unii filozofi români, ca C. Rădulescu-Motru și P. P. Negulescu, al căror elev și colaborator a fost autorul operei pe care o recenzăm. Dar, pe cînd aceștia și alți filozofi ai secolului nostru susțin istoricitatea logicii, autorul duce mai departe această idee, afirmînd că logica nu e numai o știință istorică, ci este însăși istoria ei. „A cunoaște — zice el — înseamnă a cunoaște întreaga ei istorie, a o cunoaște în unitatea ei dinamică".

Autorul prezintă critic faptele, privind în special logica formală și unele concepții despre logică : logica metodologică, psihologismul în logică, logica lui Kant, logica pură a lui Husserl, logica dialectică ș.a. El interpretează doctrinele pe baza textelor selecționate ca fiind cele mai caracteristice concepțiilor respective. Iată un principiu de probitate științifică și de sistematică cum nu se mai poate mai propriu unei astfel de lucrări.

Alt principiu este punerea în valoare a unor concepții vechi, neglijate ori sumar prezentate de cercetătorii anteriori, atît în domeniul logicii formale, cît și în cel al logicii matematice.

În fine, alt principiu este prezentarea monografic-cronologică a materialului referitor la antichitate, adică așa cum au apărut concepțiile logicii la primitivi, la chinezi, la indieni, la prearistotelici, la Aristotel, la stoici și la Roma.

Logica în antichitate, la culturile europene și extra europene, oferă în expunerea autorului informații surprinzătoare nu numai pentru cititorii cu serioasă cultură, ci și pentru profesorii de filozofie nespecialiști în acest domeniu.

Împărtășind părerea lui Ath. Joja că „anumite tipuri de societăți sînt capabile să promoveze tipuri logice diferite", autorul arată cum comuna primitivă a favorizat gîndirea dialectică globală și intuitivă, societatea împărțită pe clase, logica formală, ridicarea proletariatului ca clasă în sine, logica dialectică ; în China antică, deși filozofia era detașată de supranatural și deși se cunoștea logica formală, nu era agreat silogismul, iar logica indiană era prea puțin formală și mai mult concretă.

Abia în cultura greacă apare gîndirea deplin autonomă și creatoare de știință. Începînd din sec. 7 î.e.n., cu interpretarea dialectică-materialistă a fenomenelor naturii, ea a ajuns după trei secole la logica lui Aristotel, deși de la început gîndirea greacă presocratică stabilise cîteva concepte fundamentale pentru dezvoltarea filozofiei grecești : ideea de *ființă;* ca substrat permanent al formelor trecătoare, anticul și noeticul avînd o identitate de natură ; ideea de *nous* și de *logos*, rațiunea ordinatoare imanentă întregii realități ; ideea de *Cosmos*, lumea ordonată după legi raționale ; ideea de devenire prin lupta contrariilor ; ideea de principiu.

Apariția *sofiștilor* — arată autorul — a fost un fapt istoric firesc la acea epocă de tranziție, cînd logica încă nu era constituită ca știință și cînd conceptele nu erau suficient definite, încît se putea susține și teza și antiteza în aceeași problemă. Și activitatea lor, cu toată reputația nefavorabilă lăsată posterității, a fost totuși utilă, căci sofiștii, punînd problema : „cum e posibilă gîndirea", au stimulat pe om să-și examineze critic gîndirea. Atitudinea lor negativă față de posibilitatea cunoaș-

* Anton Dumitriu, *Istoria logicii*, E.D.P., București, 1969, 1049 p.

terii adevărului şi a creării ştiinţei a produs pe Socrate, care a respins victorios teza sofistă, punînd bazele logicii, pe care a schiţat-o Platon şi a realizat-o deplin Aristotel.

Este remarcabil capitolul consacrat lui Aristotel, creatorul logicii ca ştiinţă, în care geniul filozofic al Greciei şi-a găsit expresia lui „cea mai universală şi perfectă", cum a zis Boutroux, un „uriaş al cugetării" — cum a zis Marx.

Foarte substanţială şi clară e prezentarea *scolasticii latine*, care durează pînă în sec. 6 e.n., şi căreia se datoreşte formarea deplină a terminologiei logicii şi introducerea logicii în programa şcolii timpului, printre cele 7 arte liberale, ca materie indispensabilă culturii omului.

Autorul invederează admirabil cum sub influenţa stoicismului, logica aristotelică pierde caracterul ei antilogic şi cum *logica scolastică* antică, culminînd cu Boetius, va atinge apogeul în logica medievală. Logica medievală, căreia autorul îi închină 122 de pagini dense, este măiestrit analizată şi se conchide că scolasticii, inspirîndu-se tot timpul din Aristotel, au respectat distincţia pe care acesta o făcea între operaţiile intelectuale şi simbolurile acestor operaţii, fiind permanent preocupaţi de raportul dintre formă (logică) şi expresia ei, fără a părăsi semnificaţia. Autorul face dreptate scolasticii medievale, apărînd-o de învinuirea că ar fi fost mai mult o interminabilă discuţie sterilă, cum s-a spus în Renaştere, fiindcă se confunda terminologia scolastică cu însăşi logica.

În Renaştere, gîndirea omului eliberîndu-se de orice autoritate, deci şi de cea teologică, noua mentalitate şi expansiunea ştiinţifică au influenţat şi logica, făcînd să treacă pe primul plan metodologia logică a ştiinţelor, experimentul şi raţionamentul inductiv. Locul organonului aristotelic îl ia Noul organon baconian. Bacon, Da Vinci, Galilei, Keppler, Descartes, Newton, Ramus, Gasendi etc. sînt autorităţile logice şi ştiinţifice acum, şi cercetările metodologice se continuă glorios cu Herschel, Whewell, Reid, Stuart, Mill, Spencer, Claude Bernard

Epoca modernă în logică se deschide cu *Logica transcendentală* a lui Kant, *ştiinţa elementelor apriori* ale gîndirii sau sistemul principiilor raţiunii pure şi continuă cu *Dialectica* lui Hegel, cu *Dialectica materialistă* a lui Marx, *Curentul psihologic* şi *Logica pură* a lui Husserl, pe care autorul le analizează cu competenţă, arătînd ce aduce fiecare nou şi valoros în această disciplină.

Epoca contemporană în logică e caracterizată prin direcţia matematică sau *logica matematică*, care culminează cu B. Russel, devenind „un sistem de semne, un calcul algebric cu regulele lui proprii", *logică nouă*, în care autorul nostru se mişcă cu o dexteritate uimitoare, combătînd extremismul în care cad chiar unii logisticieni de prima mărime.

Ultimul capitol al cărţii e consacrat *logicii în ţările române*. Este o mare satisfacţie pentru orice român cultivat şi cu atît mai mult pentru iubitorii de filozofie să afle că „ţara noastră n-a stat niciodată mai prejos de alte ţări în ceea ce priveşte studiul acestei discipline" şi că simpatia românilor pentru logica aristotelică se explică — arată autorul — atît prin faptul că românul este raţionalist din fire şi înzestrat cu o doză însemnată de pozitivitate, cît şi prin faptul că „în ţara noastră s-au găsit gînditori, unii chiar domnitori, care să-l înţeleagă pe Aristotel şi să-l susţină ; şi astfel gîndirea românească să se inspire chiar de la izvoarele logicii".

Autorul împarte acest capitol în : epoca pre-maioresciană, maioresciană, logica matematică şi logica actuală.

Cultivată încă din secolul al XVI-lea în Transilvania şi Moldova, şi din secolul al XVII-lea în Muntenia, logica lui Aristotel a fost ca o încoronare a studiilor scolastice de la noi, ca un semn de noblеţe intelectuală. Numeroşi români şi străini trăitori în ţara noastră, profesori şi autori de studii, manuale şi compendii, între care şi domnitori din epoca veche premaioresciană, citaţi în lucrare (domnitorii D. Cantemir şi C. Bîrncoveanu, profesorii Samuel Micu, Eufrosin Poteca, G. Enăceanu, C. Leonardescu, Simion Bărnuţiu ş.a.) au pregătit atmosfera

filozofică a înfloritoarei epoci maioresciene, creată de Titu Maiorescu și discipolii săi direcți (C. R. Motru, P. P. Negulescu, I. Petrovici, Marin Ștefănescu, Mircea Florian) și de discipolii acestora ca : Dan Bădărău, A. Dumitriu, Al. Posescu, Fl. Țuțugan, V. Pavelcu, N. Bagdasar ș.a. Autorul analizează lucrările lui Maiorescu și ale discipolilor săi direcți, cu respect și admirație, regretînd că unele idei ale lor n-au fost publicate la timp și în limbi străine de mare circulație, pentru a le fi fost recunoscută pe plan mondial prioritatea față de aceleași idei exprimate mai tîrziu de alți filozofi. El arată contribuția acestor mari profesori și filozofi români la abstracta și subtila știință care e logica.

Epoca logicii matematice a început la noi în 1935, cu Gr. Moisil și a continuat cu E. Mihăilescu, Anton Dumitriu, Dan Barbilian, Octav Onicescu, I. Neculcea, R. Stochiță, A. Târnoveanu ș.a., fiecare din acești logicieni aducînd contribuții valoroase la progresul acestei noi ramuri a logicii, atît în țara noastră, cît și în lumea întreagă.

Logica actuală în țara noastră e spiritual dominată de marea personalitate a acad. Ath. Joja, cel mai adînc și mai fecund filozof român actual, urmat de D. Bădărău, A. Dumitriu, Aram Frenkian, Fl. Țuțugan, P. Botezatu, D. D. Roșca, D. Ghișe, P. Apostol, Ionescu Gulian ș.a., o cohortă de filozofi neobosiți și entuziaști, pe care autorul îi prezintă just și conștiincios, subliniind contribuția lor originală la problemele logicii și în special în logica matematică.

★

Urmărind istoria logicii de-a lungul cîtorva milenii, autorul invederează cum logica a fost concepută în diferite moduri de-a lungul timpului.

Adept convins al istoricității logicii, autorul afirmă, în final, că diversele modalități ale logicii, în diversele momente istorice, sînt valabile și complementare și că numai această complementaritate ne ajută să înțelegem just și integral logica, că, în devenirea ei, logica a prezentat în fiecare epocă două principale aspecte : analiza mecanismului gîndirii și analiza expresiei acestui mecanism, care se completează reciproc.

DUMITRU THEODOSIU

DIDACTICA ȘI EDUCAȚIA *

Cercetarea științifică în domeniul învățămîntului privind, îndeosebi, organizarea, didactica și munca educativă se realizează pe o problematică pe cît de vastă, pe atît de particularizată prin obiectivul și finalitatea sa teoretică și operațională, trăsături care atrag în activitate cadre cu cea mai felurită pregătire de specialitate — cu precădere în învățămînt — din toată gama vîrstei active și dintr-o bogată arie de ocupații, preocupări și poziții în abordarea școlii. Este o realitate izvorîtă din complexitatea factorilor care concură la pregătirea social-integrativă a tinerelor generații, imagine pe care o ilustrează și un prestigios volum, recent apărut și cuprinzînd mai mult de o sută de referate și comunicări științifice prezentate la Sesiunea națională organizată în aprilie 1969 de Institutul de științe pedagogice și Inspectorajul școlar județean Dolj.

Fără să-și fi propus să ofere numai teren de discuție asupra primatului formativului în raport cu informativul, într-o lume contemporană în plină transformare socială și în rapidă acumulare informațională, referatele și comunicările grupate în volum aduc, sub efortul comun de a contribui la modernizarea învățămîntului, suficiente elemente pentru o dezbatere asupra relației de cea mai acută actualitate dintre orientarea operațională a cercetării pedagogice și validarea ei prin activitatea cadrelor didactice.

Aria temelor explorate, amplu extinsă prin adîncirea aspectelor cercetate și prezentate în cadrul sesiunii, sugerează teme noi și în-

* *Didactica și educația* — Referate și comunicări prezentate la Sesiunea națională *Cercetarea științifică în sprijinul perfecționării învățămîntului în școala de cultură generală*, Craiova, 4—5 aprilie, 1969, 688 p.

deamnă la reluări, de pe aceeași poziție metodologică, și, eventual, cu aceeași tehnică de cercetare, spre a obține temeiuri științifice activității concrete dintr-o școală sau alta, din activitatea unui profesor sau a altuia și din organizarea activității unui profesor, la o clasă sau la altă clasă de elevi.

Prezența precumpănitoare a autorilor din rîndurile cadrelor didactice aflate la catedră, pe lîngă atestarea rolului din ce în ce mai activ pe care îl deține educatorul-cercetător în viața școlii, oferă un model — în limitele respective — de organizare a cercetării științifice pedagogice în activitatea practică din învățămînt și un îndemn de a întreprinde cercetare concretă ori de cîte ori unele cerințe de activitate la catedră pot fi rezolvate cu contribuția propriei cercetări.

Volumul, cuprinzător în transmiterea unei informații pedagogice, rod al meditației și examinării realității noastre școlare, exprimă un nivel în continuă creștere a investigației în domeniul organizării învățămîntului și pedagogiei, a escaladării pedagogiei dincolo de zidurile școlii, în mod deosebit în raportarea întregului conținut de preocupări la îndeplinirea sarcinilor specifice ce revin tuturor factorilor educativi pentru îndeplinirea măsurilor directoare ale Congresului al X-lea al P.C.R.

Imprimat în bune condiții grafice, tipărit cu îngrijire și însoțit de unele traduceri (rezumate și cuprinsul) în limbile franceză, rusă, engleză și germană, cu toată absența unui util indice alfabetic de autori, volumul se constituie ca o lucrare utilă cadrelor didactice pentru munca de autoperfecționare și investigare concretă.

C. ȘT.

ACTIVITATEA ÎN CASELE DE COPII ȘCOLARI *

Volumul, care cuprinde interesante aspecte ale procesului de învățămînt în asemenea instituții școlare cu un specific aparte, se bazează pe un plan sintetic, compus din 4 capitole și concluzii finale. În prima parte a lucrării sînt tratate aspecte introductive, făcîndu-se valoroase referiri ca: unele condiții materiale de dezvoltare pe care le oferă elevilor casa de copii și școala generală în care învață aceștia; necesitatea cunoașterii copiilor; considerații cu privire la formarea spiritului de independență și a capacității de autocontrol; studiul individual al elevelor din casele de copii; ponderea și calitatea ajutorului dat de educator în îndrumarea acestei activități.

În tratarea problemelor amintite, un loc de seamă îl ocupă aprecierile care se referă la esența muncii instructiv-educative în casele de copii — pregătirea multilaterală pentru viață și pentru munca productivă, psihologia copilului cu familie și a celui fără familie, rolul continuității în muncă a directorului, educatorului și profesorilor, legătura colectivului didactic cu asistații și foștii asistați, puterea exemplului personal al educatorului în toate acțiunile, mai ales în cunoașterea copiilor, în orientarea muncii lor, avantajele și dezavantajele în casele de copii mari, mijlocii și mici, colaborarea cadrelor didactice de la casă cu cele de la școală și invers, realizarea permanentă a unității de cerințe, mijloacele educative utilizate pentru tratarea individuală a elevilor și îndrumarea preocupărilor lor școlare și extrașcolare.

În toate acțiunile organizate în casele de copii și în școlile la care elevii acestora învață se ridică o problemă esențială pe linie educativă și anume formarea spiritului de independență și a posibilităților de autocontrol ale elevilor. Pe linia acestor preocupări, autoarea analizează cazuri semnificative, făcînd precizări concludente pentru specificul caselor de copii.

Educatorul manifestă grijă sporită pentru fiecare elev din grupa sa, dar în unghiul său de vedere este bine să stea atitudinea față de noul copil venit, care intrînd într-o lume necunoscută, își pune fel de fel de probleme, pășește cu nesiguranță și, nu de puține ori, cu neîncredere, avînd mare nevoie de ajutor. Sîntem de acord cu părerea autoarei că ajutorul trebuie să răspundă exact unei cerințe și nu să fie acordat la ge-

* Ioana Ionescu, *Succese și insuccese în casele de copii școlari și în școlile respective*, E.D.P., Buc. 1969, 224 p.

neral, iar fiecare elev să fie deprins și apoi obișnuit cu acțiuni independente, bazate pe un puternic autocontrol. Cunoscîndu-se bine fiecare copil în parte, ajutorul repartizat cu mare grijă va spori munca și rezultatele acestuia, va dezvolta încrederea și optimismul tineresc, va evita o serie de fenomene de totală dependență a unor elevi față de educatori, cum încă este cazul în toate casele de copii. Din această cauză, o serie de elevi conștiincioși, dar care n-au putere să se descurce independent, au avut unele insuccese în muncă — la diferite examene, uneori chiar în viața personală.

Sîntem de acord că acest fel de a privi lucrurile este determinat în primul rînd de atitudinea necorespunzătoare și de stilul de muncă greșit al unor educatori, care adeseori nu vor să meargă pînă la capăt cu cunoașterea și sprijinirea metodică a elevului, mulțumindu-se să rezolve o serie de probleme în general, parcă ar avea de-a face cu copii turnați în același tipar.

Credem că era bine dacă autoarea se ocupa mai pe larg de profilul moral al educatorului dintr-o casă de copii, care, după părerea mea, are rolul principal de îndrumător în toate acțiunile.

Pentru munca cu copiii care au posibilități intelectuale mai reduse, autoarea sugerează, pe bună dreptate, folosirea încrederii în om, făcînd totul în scopul sprijinirii acestora, folosindu-se de metode și procedee capabile să sesizeze bogăția de aspecte ale personalității. Cunoscînd bine elevii repartizați pe mai mulți ani, educatorul va ajunge la concluzii clare în legătură cu felul în care va trebui să muncească cu diferitele categorii de elevi : care au formate deprinderile de muncă independentă, care au nevoie de sprijin parțial, care nu se pot descurca singuri, avînd pronunțate rămîneri în urmă din cauze multiple etc.

În a doua parte a volumului sînt abordate probleme privind orientarea școlară și profesională și folosirea timpului liber în casele de copii.

Împărtășim întrutotul părerea autoarei că în orientarea profesională a fetelor, mai ales, se întîmpină o serie de greutăți, ca cele legate de numărul restrîns de școli profesionale cu profil adecvat, pentru care, în viitor, se impune o rezolvare mai apropiată de opțiunile manifestate în anii de școală și după aceea. Pe linie educativă, se pot realiza multe acțiuni, în scopul cunoașterii diferitelor meserii, cu frumusețea, avantajele și dezavantajele lor. La formele de popularizare a meseriilor existente, se pot adăuga cu succes monografiile profesiunilor, care nu sînt întocmite.

În ultimul capitol, care tratează folosirea timpului liber în casele de copii, autoarea se oprește la aspecte ca : actualitatea problemei, cum se pune problema în situații diferite, de către educatori diferiți, întrebuințarea timpului liber într-o serie de case școlare, luate ca termeni de comparație, experiența acumulată de diferitele unități educative, concordanța dintre noțiunile de timp liber și adaptare, activități libere — bucurii noi etc. Considerăm că regimul zilnic, programul duminical și cel al activității cultural-educative din vacanțele școlare este necesar să se bazeze pe respectarea unor stricte cerințe psiho-pedagogice și sanitare.

Autoarea n-a abordat problema paralelismului ce se ivește uneori între programul casei de copii și cel al școlii. De exemplu, la cele 4 ore de activități pentru fiecare elevă pe săptămînă la un cerc practic organizat în casă se adaugă alte activități practice ce se desfășoară de aceeași elevi în școlile unde învață copiii (potrivit planului de învățămînt). La acestea se alătură alte cercuri de cultură generală, alte activități pe linia autoservirii, organizației de tineret etc. Asemenea situații suprasolicită pe copil, chiar în timpul studiului individual, diminuîndu-i puterea lui de muncă. Oare n-ar fi mai nimerită concentrarea acestor activități la nivelul unei singure instituții de învățămînt — casă sau școală — stabilindu-se un număr mai mic de activități practice ? În felul acesta ar crește timpul pe care să-l poată utiliza fiecare școlar, potrivit unor înclinații, aptitudini, care ar dezvolta o sumă de interese pozitive, ar înmulți mereu bucuriile noi legate de munca în perspectivă.

Concluziile finale, stabilite de autoare, se referă la respectarea cîtorva cerințe, de ordin general și specific, care concură la realizarea a cît mai multor succese și la com-

baterea insuccesselor. Dintre acestea, se impun : rolul dublu al casei — familie, internat şi şcoală, cu sarcinile ce decurg şi-n care hotărîtor este exemplul personal al educatorului ; alegerea judicioasă a şcolii post generale în deplină legătură cu opţiunile şi posibilităţile elevelor ; formarea la eleve a unor trăsături morale proprii conştiinţei socialiste ; sprijinul direct al educatorului dat absolvenţilor care au reuşit la examenele de la şcolile post generale, tehnice şi ale învăţămîntului superior ; îndrumarea părintească a absolvenţilor repartizaţi în producţie ; pasiune şi dăruire din partea dascălului în munca cu elevii caselor de copii ; calitatea muncii instructiv-educative desfăşurate de întregul colectiv pedagogic, cu accent pe continuitatea cadrelor didactice în muncă; sprijinul pe care trebuie să-l acorde inspectoratele şcolare caselor de copii, în mod permanent, precum şi şcolilor respective.

Din lectura volumului, fiecare lucrător din asemenea unităţi şcolare are prilejul să cunoască aspecte reuşite şi nereuşite din unităţi diferite, comparativ cu propriile sale rezultate.

Cartea reprezintă un preţios material de informare, prelucrare şi analiză, indicînd în acelaşi timp metode şi procedee eficiente, verificate în practică şi de experienţa multor case de copii şcolari.

VIORICA PIŢUL
— Buzău —

PSIHOLOGIA ACTIVITĂŢII MATEMATICE *

După lucrările *Articole adresate profesorului de matematică* (1957) şi *Despre învăţarea matematicii* (1962), profesorul Eugen Rusu ne oferă o nouă lucrare în aceeaşi ordine de preocupări, dar în care aspectele psihologice sînt mai direct şi mai amplu analizate. Primele cuvinte schiţează de fapt orientarea fundamentală a cărţii : „Matematica este astăzi foarte mult studiată. Matematicienii — mai puţin“ (p. 7).

Or, Eugen Rusu — la care pasiunea pentru matematici este dublată de talentul unui fin analist — socoteşte că psihologia procesului de creaţie şi de invenţie matematică merită şi ea toată atenţia în cîmpul de preocupări al culturii contemporane. „Omul care face matematica fără să întrevadă vreun folos (vreun folos material imediat, firesc, am adăuga noi) din pasiunea de a gîndi, de a dezvălui prin gîndire implicaţii ascunse, este şi el interesant — ca problemă a cunoaşterii omului“ (p. 77). Cartea lui E. Rusu este, mai ales, o carte de notaţii introspective şi de reflecţii privind matematica-proces, matematica în construcţie — atît pe plan individual, cît şi pe plan istoric şi social. „Matematica, afirmă pe drept cuvînt autorul, este un fenomen cultural complex“ (p. 112). Dar, pentru a-şi îndeplini această funcţiune, ea trebuie cultivată şi interpretată, luîndu-se în considerare toate faţetele ei — nu doar logicul, ci şi suportul intuitiv, nu doar rezultatul, ci şi procesul dramatic al ezitărilor şi căutărilor.

Faptul central în jurul căruia pivotează, psihologic vorbind, activitatea matematică este atracţia către problematic, nevoia fundamentală umană de a dezvălui implicaţiile ascunse, de a pune în lumină corelaţiile marcate de accidental etc. Acestei tendinţe autorului îi află profunde rădăcini biologice (p. 211—220) : nevoia organismului de a-şi solicita, de a-şi pune în lucru capacităţile, chiar în afara unei utilităţi imediate. De la pisicuţa care se joacă cu ghemul de aţă, de la copilul care se joacă imitînd adulţii, pînă la savantul matematician care „se joacă“ cu formulele şi cu simbolurile filiaţia este directă, chiar dacă este îndepărtată. Desigur, conştiinţa utilităţii acţiunii amplifică bucuria efortului şi a reuşitei. Dar, faptul specific rămîne această satisfacţie generată de lupta însăşi cu necunoscutul, cu ignoranţa, cu aparenta lipsă de ordine. O soluţie aflată nu este interesantă, de multe ori, prin

* Eugen Rusu. *Psihologia activităţii matematice*, Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1969, 282 p.

ea însăși. Nu dorința de a ști care este rezultatul ne stimulează în primul rînd, ci dorința de a învinge, de a fi găsit noi înșine soluția. Explicarea atracției pentru problematic ridică probleme mai largi de filozofia culturii, cum ar fi legătura dintre artă și matematică. „Prin faptul că cercetarea matematică este în condiții naturale, nefalsificate de stîngăcii pedagogice, o trăsătură adînc și general umană, prin faptul că cercetarea are ca mobil satisfacții nuanțate legate de activitatea însăși, iar ca obiect — uneori — situații „inventate", ea se apropie cum spuneam de un act de percepție sau de creație — în artă" (p. 51).

Eugen Rusu analizează cu profunzime dificila problemă a raporturilor dintre matematici și realitate (cap. 3). Nu este necesar să ne inspirăm permanent din practică pentru ca rezultatele gîndirii matematice să aibă aplicații practice. Soluțiile problemelor „inventate" de jocul liber al spiritului nu sînt antireale, ci pot căpăta mai devreme sau mai tîrziu o întrebuințare practică. Cum se explică faptul acesta ? Autorul se întreabă, dar nu hazardează un răspuns net.

Urmărind procesul gîndirii matematice, autorul cercetează o serie de aspecte fundamentale — ca de pildă : înțelegerea, invenția, descoperirea demonstrației, raporturile dintre limbaj și gîndire în activitatea matematică, memoria în matematică. „Aceeași expresie verbală poate corespunde unui conținut al gîndirii mai sărac sau mai bogat", notează autorul. Profesorul are sarcina „să intuiască limbajul interior al elevului, cel real, care urmărește îndeaproape ritmul gîndirii însăși" (p. 186).

Începînd cu cap. IV, aria de preocupări a lucrării se lărgește mult, ceea ce permite amplasarea activității matematice în contextul mult mai larg al „problemelor de viață" : metode de rezolvare a problemelor de viață, rolul afectivității în căutarea soluțiilor, mobilurile activității. Expunerea este construită aci mai mult pe enunțuri decît pe soluții. Lucrurile devin „discutabile" ; în orice caz, ele „dau de gîndit" și aceasta este desigur o importantă calitate a cărții.

Am vedea continuarea lucrării prin aplicarea considerentelor psihologice la probleme de organizare a cercetării pedagogice și, mai ales, la problemele, atît de acute, legate de modernizarea învățămîntului matematic. Cartea oferă premise suficiente ca să se evite unele false interpretări în această direcție, ca să se obțină o viziune echilibrată, organică și justă asupra a ce trebuie să fie matematica în învățămînt, dînd totodată și sugestii prețioase asupra metodelor de lucru. De altfel, volumul este atît de bogat în sugestii, încît „programul de lucru" care transpare printre rîndurile sale poate tenta, cu drept cuvînt, și pe alți cercetători.

E. FISCHBEIN

EL și EA *

Profund cuonscător în ale pedagogiei și poet de mare sensibilitate, Romeo Dăscălescu, în numai 76 de pagini, cu ochii în patru și cu urechile gata să prindă orice ecou relevant, străbate, de-a lungul și de-a latul, universul minunat — dar în același timp complicat și plin de hățișuri — al „vîrstei de aur", ordonînd un bogat conținut de idei — cules dintr-o bibliografie vastă : numeroase anchete, teste, observații și constatări directe. Îl străbate admirabil, obligîndu-i pe cititori — prin arta sa, aici insinuantă și plină de „mistere", de tăceri semnificative și de aluzii, aici larg sugestivă, ingenios gradată și cu oaze de umor fin, sănătos — la o lectură „pe nerăsuflate".

Fără îndoială, *El și Ea* se adresează în primul rînd celor ce țin de vîrsta marilor întrebări, a marilor elanuri. Autorul însuși o spune, fără echivoc, în prima pagină : „Pentru dragostea pe care o mărturisesc tinereții mi-am propus să scriu această carte".

Dar, dacă tinerii „ancorați în poezia, căutările și îndoielile vîrstei" vor avea satisfacția de a găsi în

* Romeo Dăscălescu, *El și Ea*, Editura enciclopedică română, București, 1969, 76 p.

filele ei — pe calea unor inedite şi agreabile incursiuni în orizontul propriu — pe lîngă o seamă de răspunsuri, şi îndemnul la autocunoaştere şi încredere în forţele proprii, există încă o categorie de oameni care se bucură în aceeaşi măsură. Este vorba de diriginţi. Sînt convins că *El şi Ea* deschide seria cărţilor pe care de mult le aşteaptă cei ce, măcar o dată pe săptămînă, trebuie să fie „creatori", „maeştri", cunoscători „universali" ai sufletului omenesc. Or, la o asemenea „performanţă" greu se poate ajunge, chiar dacă se consumă conştiincios toată doctologia pedagogică cuprinsă în destul de numeroasele articole, studii, lucrări pe această temă. La capătul lor, dirigintele continuă să dea din cap nesatisfăcut, bombănind : „Bine, bine... Înţeleg că trebuie să fac asta şi asta... Dar cum ? *Cum* — nu în general, ci concret... Cu elevii nu poţi pluti în abstracţiuni. Am nevoie de exemple, de cazuri convingătoare, de puncte de plecare şi susţinere...

El şi Ea are, şi din acest punct de vedere, însuşiri remarcabile. Paginile ei cuprind material „concret", deosebit de „stimulativ", capabil să acopere orele de dirigenţie cu tematica etico-morală pe cel puţin doi ani. Să luăm spre exemplificare capitolul *Tinereţe*, care ne introduce în lumea generaţiilor ancorate „în poezia, căutările şi îndoielile vîrstei de aur". Vom redescoperi (asimilînd, fără efort, date noi, sugestiv legate între ele) *Adolescenţa*, fazele ei caracteristice şi vom înţelege foarte multe atitudini şi reacţii „de neînţeles" ale tinerilor, pe drumul pe care-l străbat din momentul cînd „asemenea rîurilor care nu şi-au definit încă albia şi cursul curgerii lor" intră cu exteriorizări negativiste, nonconformiste în „faza cea mai gălăgioasă a adolescenţei, cea mai ofensivă", pentru ca, mai tîrziu, să simtă nevoia „să discute, să problematizeze, să formuleze opinii personale dintre cele mai îndrăzneţe, cu tendinţe vădit înnoitoare", apropiindu-se astfel de etapa aspiraţiilor „prenupţiale", în care probleme ca „prietenia, dragostea, viaţa de familie, profesiunea de viitor" ocupă locul cel mai important.

Există, în acest capitol, o multitudine de subiecte de dirigenţie. Enumăr cîteva din ele : Ce este idealul ? ; Ce este fericirea ? ; Cînd un om este considerat fericit ? ; Ce este prietenia între o fată şi un băiat şi care sînt urmările ei ? ; Cum poţi să-ţi dai seama dacă o prietenie este adevărată ? ; Ce este dragostea şi cum trebuie să fie relaţiile dintre doi îndrăgostiţi ? Observăm posibilitatea de-a ţine pe aceeaşi temă (uneori „gingaşă") un ciclu de ore, precum şi „acoperirea" lor cu material de viaţă foarte grăitor (vezi capitolele : *Arta de a şti să faci ceva. Dragoste).*

Deşi, în *Început de carte*, autorul precizează că n-a vrut să dea „lecţii tinerilor", mărturiseşte totuşi că n-a putut evita „oarecare nuanţă didacticistă". Adevărul este că Romeo Dăscălescu, evitînd „moralizarea", a ştiut să imprime lucrării valenţe educative pe cît de subtile, pe atît de permanente şi convingătoare. Noi, pedagogii, le-am sesizat şi apreciat, iar tinerii le vor urma fără să fie privaţi de bucuria descoperirii.

AUGUSTIN MACARIE

DIMITRIE GOGA
(1894 — 1970)

De curînd, s-a stins din viață profesorul emerit Dimitrie Goga, care a dat țării foarte multe generații de învățători și profesori, precum și manuale pe care le-a pus an de an la îndemîna elevilor vreme de patru decenii.

Dimitrie Goga s-a născut la 27 octombrie 1894, la Bacău. A urmat cursurile școlii normale la Iași, apoi la Turnu-Severin, unde l-a avut profesor de pedagogie și director pe vestitul pedagog ardelean V. Gr. Borgovan, de care se va simți legat toată viața sa și despre care va scrie mai tîrziu pagini duioase. La început, învățător pe meleagurile mehedințene, apoi în 1920, la Cluj, unde în timp ce funcționa ca învățător la Școala de aplicație a Școlii normale a urmat cursurile de pedagogie și filozofie la Universitate, a devenit, după ce și-a luat licența, unul dintre cei mai apreciați profesori ai Școlii normale, al cărei director a fost mai mulți ani.

Împreună cu profesorul C. Iencica și cu soția acestuia, Ana Iencica, directoarea Școlii normale de fete din Cluj, începe munca de elaborare a unor manuale pentru școala primară, primul manual pe care-l editează fiind *Citirea pentru clasa a II-a*, apărut în vara anului 1927 și reeditat ani de-a rîndul.

Preocupat de problemele școlii, el editează, între anii 1931—1940, revista „Satul și școala", sub redacția sa și a soților Iencica, revistă care a avut o largă răspîndire în rîndul învățătorilor din întreaga țară, fiind apreciată ca una din publicațiile învățătorești de ținută și prestigiu.

În 1934, tipărește monografia *Pedagogul V. G. Borgovan*, o caldă evocare, refăcută apoi și completată cu noi date în urma cercetării efectuate de Victoria Popovici și apărută sub semnătura celor doi autori ca un studiu aparte în vol. IV al culegerii de *Istoria pedagogiei românești*. în 1969.

În 1940, D. Goga este transferat de la Cluj în calitate de inspector general șef teritorial, iar în 1948 este numit inspector general în Ministerul Învățămîntului. În 1957, cînd funcționa la Școala pedagogică de învățătoare din București, a ieșit la pensie. Activitatea profesorului D. Goga ca autor de manuale a continuat fără întrerupere patruzeci și doi de ani. În 1951, editează împreună cu Gh. Aniței *Citirea pentru clasa a IV-a*, iar în 1956, în colaborare cu prof. univ. dr. docent Ion Berca, *Citirea pentru clasa a III-a*, manual care, de atunci, se tipărește în fiecare an. Aportul lui D. Goga la acest manual este substanțial, numeroasele bucăți al căror autor este menținîndu-se ediție de ediție. În 1957, tot în colaborare cu I. Berca, editează *Citirea pentru clasa a IV-a*, care acum se află la a 12-a ediție.

Pentru bogata sa activitate didactică și pedagogică, pentru contribuția sa valoroasă la dezvoltarea învățămîntului românesc, i s-a conferit acestui eminent dascăl, în anul 1964, titlul de profesor emerit. Ani în șir, D. Goga a condus cenaclul „M. Sadoveanu" al profesorilor din învățămîntul secundar și el însuși a scris cu talent povestiri pentru cei mici.

Muzeul pedagogic deține din anii 1966—1967 importante donații de la prof. D. Goga — scrisori valoroase, fotografii, acte oficiale, personale, manuscrise. În testamentul său a lăsat de asemenea muzeului donații valoroase, în cărți și corespondență cu oamenii marcanți de cultură și din școală, români și străini.

Dimitrie Goga rămîne pentru învățămîntul românesc, pentru generațiile de elevi care și-au însușit primele cunoștințe din manualele sale, un dascăl iubit, un intelectual care s-a dăruit cu pasiune școlii și oamenilor.

Prof. VICTORIA POPOVICI

РЕВИСТА ДЕ ПЕДАГОЖИЕ № 3/1970

СОДЕРЖАНИЕ

Штефан Бэрсэнеску, К более широкому и более глубокому понятию о классе учащихся ● **Пелагия Попеску, Тиберию Попеску,** Уточнение понятия метода образования в условиях модернизации образования ● **Ромулус Крэчунеску** Изучение класса учашихся как социальная групп: ● **Корнелия Думитриу** Эмоциональная усталость школьника ● **Ион Драгу** Кабинет воспитательной работы ● **Вера Брашовяну** Индивидуальный подход к учащимся — средство для развития действенности учебно-воспитательной работы ● **Александру Пэун** Усвоение моральных понятий умственно-отсталыми детьми по сравнению с нормальными ● **Валериу Нештиян** Национальная специфика и универсальность в изучении литературы ● **Стан Гена** Воспитание учащихся посредством соб.твенног о литературного творчества ● **София Пушкашу** Совершенствование форм методической работы в школе-настоятельная необходимость в настоящем ● **О Шафран** Директор школы и действенная методическая работа ● **Иоан Кардаллус** Календарь директора ● **Лауренциу Антон** Содействие директора в производотельности передового опыта школы ● **Сильвестру Патица** Подготовка пионервожатых в педагогических гимназиях ● **Ион Арон** Место и значение математики в педагогической гимназии ● **Константин Кучук** Содействие истории педагогики в определении воспитания ● **Динуца Марин** Вопросы школы в журнале „Нямул Ромыняск литерар" ● **Ирина Брынзей** Журнал „Конворбирь литераре" и школьные учебники ● **Александру Георгиу, Ольга Опря,** Аудио-визуальные средства введенные недавно в педагогическую практику ● **Николае Сэкэлиш** Из научной деятельности общества сравнительной педагогики Европы ● **Думитру Теодосиу** „История логики" **Антона Димитриу** ● **К. Шт.** „Дидактика и воспитание" **Виорика Пицул** „Успехи и неудачи в детдомах для школьников и в соответствующих школах" **Ион Ионеску** ● **Е. Фишбайн,** „Психология математической деятельности" — **Еуджена Русу** ● **Аугустин Макарие,** „Он и она" — **Ромэо Дэскэлеску**

REVUE DE PÉDAGOGIE No. 3/1970

SOMMAIRE

Ştefan Bârsănescu, Vers une conception plus large et plus profonde sur la classe d'élèves ● **Pelaghia Popescu, Tiberiu Popescu,** La notion de méthode d'enseignement précisée dans les conditions de la modernisation de l'enseignement ● **Romulus Crăciunescu,** L'étude de la classe d'élèves comme groupe social ● **Cornelia Dimitriu,** La fatigue émotionnelle chez l'écolier ● **Ion Dragu,** Le cabinet du travail éducatif ● **Vera Braşoveanu,** Le traitement individuel de chaque élève, modalité d'augmentation de l'efficience du travail instructif-éducatif ● **Alexandrina Păun,** L'assimilation des notions morales par les élèves avec débilité mentale en comparaison de ceux à évolution normale ● **Valeriu C. Neştian,** Spécifique national et universalité dans l'étude de la littérature ● **Stan Ghena,** L'éducation des élèves par la création littéraire personnelle ● **Sofia Puşcaşu,** Le perfectionnement des formes du travail méthodique dans l'école — nécessité impérieuse de l'étappe actuelle ● **O. Şafran,** Le directeur d'école et le travail méthodique efficient ● **Ioan Kardallus,** Le calendrier du directeur ● **Laurenţiu Anton,** La contribution du directeur coordonnateur à la valorification de l expérience scolaire avancée ● **Silvestru Patiţa,** La formation des commandants de pionniers dans les lycées pédagogiques ● **Ion Aron,** La place et l'importance des mathématiques dans le lycée pédagogique ● **Constantin Cu-**

ciuc, La contribution de l'histoire de la pédagogie à la définition de l'éducation ● **Dinuța Marin,** Les problèmes de l'école dans la revue „Neamul românesc literar" (La nation roumaine littraire) et les manuels scolaires ● **Irina Brînzei,** La revue „Convorbiri literare" et les manuels scolaires ● **Alexandru Gheorghiu, Olga Oprea,** Des moyens audio-visuels entrés récemment dans la technique pédagogique ● **Nicolae Săcăliș,** Sur l'activité scientifique de la société européenne de pédagogie comparée ● **Dumitru Theodosiu,** „Istoria logicii" (L'histoire de la logique) par **Anton Dumitriu** ● **C. Șt.,** „Didactica și educația" (La didactique et l'éducation) ● **Viorica Pițul,** „Succese și insuccese în casele de copii școlari și în școlile respective" (Des succès et des insuccès dans les maisons pour enfants scolaires et dans les écoles respectives) par **Ioana Ionescu** ● **E. Fischbein,** „Psihologia activității matematice" (La psychologie de l'activité mathématique) par **Eugen Rusu** ● **Augustin Macarie,** „El și ea" (Lui et elle) par **Romeo Dăscălescu.**

REVUE OF PEDAGOGICS No. 3/1970

CONTENTS

Ștefan Bârsănescu, To a Larger and Deeper Conception on the Class of Pupils ● **Pelaghia Popescu, Tiberiu Popescu,** The Delimitation of the Concept of Teaching Method under the Condition of the Modernization of Instruction ● **Romulus Crăciunescu,** The Study of the Class of pupils as a Social Group ● **Cornelia Dimitriu,** The Emotional Fatigue to the Pupil ● **Ion Dragu,** The Cabinet for Educational Work ● **Vera Brașoveanu,** The Individual Treating of Pupils, the Modality of Improving the Efficiency of the Instructiv-Educational Work ● **Alexandrina Păun,** The Acquisition of the Moral Concepts by the Mentally Retarded Children versus the Normal ● **Valeriu C. Neștian,** The National Feature and Universality in the Study of Literature ● **Stan Ghena,** The Pupils' Education by Their Own Literary Creation ● **Sofia Pușcașu,** The Improvement of the Methodological Work in School — and Imperious Need of the Present Stage ● **O. Șafran,** The Headmaster and the Efficient Methodological Work ● **Ioan Kardallus,** The Headmaster's Calendar ● **Laurențiu Anton,** The Headmaster's Contribution to the Development of High Experience in School ● **Silvestru Patița,** The Training of Pioneer's Leaders in the Educational Lycées ● **Ion Aron,** The Place and Importance of Mathematics in the Educational Lycees ● **Constantin Cuciuc,** The Contribution of the History of Education to the Definition of Education ● **Dinuța Marin,** The School Problems in the magazine: „Neamul Românesc Literar" ● **Irina Brînzei,** The Magazine „Convorbiri literare" and the School Textbooks ● **Alexandru Gheorghiu, Olga Oprea,** The Audio-Visual Aids Recently Adopted by the Educational Technique ● **Nicolae Săcăliș,** Aspects of Scientific Activity of the Society of Comparative Education in Europa ● **Dumitru Theodosiu,** „Istoria Logicii" by **Anton Dumitriu** ● **C. Șt.,** „Didactics and Education" ● **Viorica Pițul,** „Successes and Failures in the House of School Children and the Respective Schools" by **Ioana Ionescu** ● **E. Fischbein,** „The Psychology of Mathematica Teaching" by **Eugen Rusu** ● **Augustin Macarie** „He and She" by **Romeo Dăscălescu.**

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacţia: Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubricile *Studii şi Cercetări-Experimente* avînd un volum de maximum 12 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 8 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date: titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează îndeosebi pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere): Lei 60

43417

Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ", BUCUREŞTI — c. 543

I 4014.

REVISTA DE PEDAGOGIE

4

ANUL XIX * APRILIE, 1970

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

1990
(97)
- IUL. 2005
1 IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, membru al Academiei de științe sociale și politice ;
Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU ;
Prof. univ. dr. docent ION BERCA ;
Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;
Conf. univ. EUGEN BLIDEANU ;
Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, membru al Academiei de științe sociale și politice ;
Lector univ. ION COMĂNESCU ;
Prof. EMILIA CONSTANTINESCU ;
Învățătoare emerită ELENA T. CREȚU ;
Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ;
Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU, director adjunct Institutul de științe pedagogice ;
Prof. DUMITRU FÎNARU ;
Prof. ANDREI KLOOS ;
Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ;
Dr. DUMITRU MUSTER ;
Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ ;
Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN ;
Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ;
Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ;
Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;
Conf. univ. dr. ION STANCIU ;
Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, membru al Academiei de științe sociale și politice ;
Prof. TIBERIU TRUȚER ;
Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef ;
Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice ;
Prof. MARIN VIȘAN ;
Prof. DUMITRU VOICU.

BIROUL COLEGIULUI

Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU
Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU ;
Dr. DUMITRU MUSTER ;
Prof. CONSTANȚA SORIK ;
Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN ;
Conf. univ. dr. ION STANCIU ;
Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN ;
Prof. ANTON VASILESCU ;
Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU

Redacția : str. Sfinții Apostoli nr. 14 ; sector 6 ; telefon 15.85.74

I 4014.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

2022

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

4 1970

ANUL XIX

Pag.

■ **STUDII**

Dumitru Salade : ■ Cercetarea pedagogică — stimulent și călăuză în dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului 3

Virgiliu Radulian : ■ Educația ideologică-politică a pionierilor și școlarilor 12

Marin Drăguleț : ■ Problematizarea și valoarea ei formativă . . 22

Emilian Dimitriu : ■ Filozofia educației și cercetarea pedagogică . 31

■ **CERCETĂRI — EXPERIMENTE**

Vasile Bunescu, Marilena Gîrjeu : ■ Cercetări privind oboseala elevului de clasa I la 6 ani 39

Elena Istrate : ■ Particularități ale educării colectivului de elevi adolescenți 49

■ **PROBLEME ALE PRACTICII ȘCOLARE**

D. Rimer : ■ Laboratorul de învățămînt programat al Universității din Iași 59

A. Berinde, L. Lauf, I. Schorle : ■ Laborator modern pentru instruirea simultană a unui colectiv de elevi 63

Marin Biciulescu : ■ Scopul și utilizarea noii mașini de socotit cu bile repartizate pe grupe 70

M. I. Georgescu-Boștină : ■ „Exercițiile pregătitoare" din cadrul lecțiilor de desen 76

■ **DEZBATERI**

Ioan Cîmpeanu : ■ Consiliul profesoral — organ consultativ și formă superioară a activității metodice din școală 79

11.849

Pag.

Elena Cristea : ■ Rolul catedrei de specialitate în perfecționarea activității metodice din liceu 82

Marilena Dima, Vasile Lungu : ■ Comisia metodică a diriginților — un permanent laborator de creație 85

■ **Planul și programele liceului pedagogic**

Vasile Fărcaș : ■ Considerații cu privire la proiectul, planului de învățămînt al liceelor pedagogice de învățători 87

Alexandru Bunescu : ■ Propuneri în legătură cu noul proiect al planului de învățămînt pentru liceele pedagogice 91

■ **ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE**

Bernard Grigoriu : ■ V. I. Lenin despre educația morală a tineretului 97

Gh. Neamțu, A. Fărcaș : ■ Rolul social al învățătorului în concepția lui V. I. Lenin 101

■ **PEDAGOGIE COMPARATĂ**

Ana-Maria Ichim : ■ Preocupări pe plan mondial cu privire la copiii cu dificultăți școlare 105

Viorel Nicolescu : ■ Învățămîntul în țările arabe 110

■ **CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE**

Dumitru Muster : ■ „Dicționar de pedagogie contemporană" . . 117

Patița Silvestru : ■ „Contribuții la studiul istoriei Liceului N. Bălcescu din Craiova" de Nicolae A. Andrei . 119

Aurel Budescu : ■ „Comisiile metodice în școlile generale și în licee" de T. Novac și V. Velican . . . 122

Dumitru Lazăr : ■ „Pagini din gîndirea pedagogică și psihologică militară românească" 124

Valeriu Oros : ■ „Culegere de texte pentru dictări" de T. Blajovici, V. Botiș, I. Comănescu, Z. Macovei . 125

CERCETAREA PEDAGOGICĂ - STIMULENT ŞI CĂLĂUZĂ ÎN DEZVOLTAREA ŞI PERFECŢIONAREA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

Prof. dr. DUMITRU SALADE

Marea mobilitate a epocii pe care o trăim, ritmul şi dinamica transformărilor sociale, economice, ştiinţifice şi tehnice impun ca o condiţie fundamentală a progresului creşterea operativităţii în diverse sectoare de activitate, inclusiv în cercetarea ştiinţifică. Este cunoscut că acest sector de activitate are anumite particularităţi specifice şi că importanţa lui a crescut în ultima vreme considerabil, ceea ce a dus la aplicarea unor măsuri oficiale de organizare şi de planificare.

Cercetarea pedagogică — ramură mai tînără a cercetării ştiinţifice — cunoaşte în ultima vreme o dezvoltare continuă şi se bucură de o atenţie specială, nu numai din partea teoreticienilor, ci şi din partea practicienilor. Rolul crescînd al ştiinţei în societatea socialistă, sporirea exigenţelor cu privire la pregătirea cadrelor prin sistemul instituţionalizat, ca şi creşterea importanţei şcolii şi a culturii în zilele noastre au ridicat prestigiul cercetării pedagogice pe o treaptă necunoscută în trecut, aşa cum reiese şi din numeroasele lucrări şi studii * apărute pînă acum în acest sens. Interesul pentru cercetarea pedagogică a crescut rapid, în pofida faptului că rezultatele ei nu sînt atît de spectaculoase şi că nici aplicarea unor principii metodologice şi a unor tehnici moderne în acest domeniu nu este încă bine pusă la punct şi nici la acelaşi nivel ca în alte discipline înrudite.

Speranţele legate de contribuţia pe care cercetarea pedagogică o poate aduce la dezvoltarea şcolii, la perfecţionarea învăţămîntului, la modernizarea conţinutului şi a tehnicilor de lucru trezeşte un legitim interes şi orientează privirile multora spre rezultatele ei. Uneori, poate, de aceste rezultate se leagă nădejdi chiar mai mari decît reuşeşte să dea cercetarea pedagogică, deocamdată.

În urma cercetărilor şi dezbaterilor ce au avut loc pe această temă, unele lucruri au devenit clare, altele au rămas să fie precizate pirn studii ulterioare. Astfel, între cele care au primit un răspuns relativ satisfăcător, pentru etapa actuală de dezvoltare, pot fi amintite : precizarea sarcinilor şi a funcţiilor cercetării, necesitatea intensificării ritmului şi extinderii ariei cercetării, accelerarea transpunerii în practică a concluziilor verificate ale cercetării, necesitatea organizării în viitor a unor cercetări interdisciplinare de echipă şi abordarea multilaterală, potrivit cu specificul lor, a problemelor educaţionale, prioritatea cercetării operaţionale faţă de cea fundamentală şi aplicativă, introducerea mijloacelor tehnice moderne în învăţămînt etc.

* A se vedea bibliografia de la sfîrşitul articolului.

Probleme cum sînt : predarea de către profesori pe obiecte în clasele I—IV, criteriile reexaminării şi restructurării conţinutului învăţămîntului, eficienţa instruirii programate, utilizarea mijloacelor audio-vizuale, contribuţia metodelor active (problematizare, descoperire, rezolvarea de probleme în grup etc.) la formarea calităţilor gîndirii etc. şi în general multe aspecte ale activităţii didactice au primit o serie de soluţii care promovează ceea ce este nou în tehnica predării şi care — generalizate cu grijă — ar putea spori eficienţa învăţămîntului.

Dintre cele care-şi mai aşteaptă încă soluţionarea pot fi menţionate : raportul dintre cercetarea fundamentală şi aplicativă, relaţia cercetare — şcoală — for de decizie, definirea şi organizarea cercetării pedagogice prospective, legătura cercetării pedagogice cu cea psihologică şi sociologică, raportul dintre nou şi vechi în conţinutul învăţămîntului, elaborarea unor modele educaţionale, determinarea parametrilor didactici, inventarierea problemelor majore ale şcolii şi a ordinei lor de urgenţă, introducerea unor metode matematice şi cibernetice în cercetarea pedagogică etc. Problemele educaţiei morale, pedagogia învăţămîntului superior, pedagogia învăţămîntului profesional şi tehnic, orientarea şcolară şi profesională, educaţia estetică, organizarea şi conţinutul examenelor, valorificarea activităţilor extradidactice în scopuri educative, pedagogia familiei, studierea şi crearea experienţei pozitive în şcoală, pregătirea şi perfecţionarea educatorilor, metodica activităţilor practice, îndrumarea studiului individual şi a muncii independente etc. au primit încă prea puţin sprijin din partea cercetării pedagogice pentru a se putea spune că au fost soluţionate.

Prin urmare, pe baza rezultatelor cercetării pedagogice de pînă acum se poate afirma că au devenit evidente unele constatări şi s-au impus cu caracter de concluzii următoarele idei :

— Unele succese înregistrate în cercetarea pedagogică * au determinat creşterea interesului cadrelor didactice şi formarea unei atitudini pozitive faţă de cercetare. Pot fi menţionate : apariţia unor lucrări pe această temă ca : *Cercetarea pedagogică, Educaţia şi pedagogia în perspectivă operaţională, Studii şi cercetări de didactică modernă, Creativitate, modele, programare* etc., precum şi organizarea şi extinderea unor experimente în şcoală, ca şcolarizarea copiilor de la vîrsta de 6 ani, fişa psiho-pedagogică, instruirea programată etc.

— Soluţiile oferite şcolii de către cercetare în prezent nu satisfac pe deplin aşteptările.

— Există un prea mare decalaj între limbajul cercetării pedagogice şi limbajul uzual al şcolii, decalaj evaluat de unii la cîteva decenii.

— Unele rezultate verificate ale cercetării sînt încă departe de a fi aplicate în practică, chiar şi pe o scară mai restrînsă, cum ar fi aplicarea principiilor docimologice, organizarea vieţii colective pentru creşterea eficienţei educaţiei morale etc.

— Multe concluzii formulate pînă acum au un caracter prea general, prea puţin diferenţiat şi ca urmare aplicarea lor întîmpină încă dificultăţi serioase.

— Cercetarea pedagogică trebuie să traseze direcţiile principale de dezvoltare a şcolii în funcţie de prospectarea viitorului.

— Se impune o sintetizare a datelor obţinute de cercetările ştiinţelor conexe şi elaborarea unei concepţii unitare cu privire la fenomenul educaţional.

— Este plină de riscuri încercarea de a soluţiona unilateral, arbitrar, empiric, pripit etc. unele din problemele fundamentale ale procesului de învăţămînt, numai pe baza unor date insuficiente sau neverificate temeinic.

* A se vedea în acest sens lucrările publicate în ultimii ani de Editura didactică şi pedagogică şi colecţia „Revistei de pedagogie".

Punînd alături realizările şi lipsurile, obţinem un bilanţ prea puţin satisfăcător. Cauzele acestei situaţii sînt multiple şi complexe. Ele ar merita o dezbatere sau o analiză mai profundă. Unele dintre ele cum sînt : carenţe ale metodologiei cercetării pedagogice, pripa în generalizarea unor concluzii, utilizarea unor metode unilaterale, absenţa unui corp de specialişti în cercetare, insuficienta planificare şi coordonare a cercetării, ca şi greutăţile ivite în finalizarea rezultatelor, nu pot fi uşor lichidate.

Aceste cîteva probleme sînt suficiente pentru a atrage atenţia asupra importanţei pe care o prezintă organizarea, îndrumarea şi planificarea cercetării pedagogice pentru progresul şcolii. Se poate spune fără exagerare că cercetarea pedagogică poate şi trebuie să devină în condiţiile societăţii socialiste călăuza sigură şi principal stimulent al dezvoltării şi perfecţionării procesului de învăţămînt. Exemplul celorlalte ştiinţe constituie un argument, alături de modestele, dar preţioasele rezultate obţinute pînă acum pe plan mondial de cercetarea pedagogică *.

Cercetarea pedagogică apare ca o problemă cu atît mai acută, cu cît sub influenţa progresului realizat în alte ştiinţe (înrudite) şi mai ales sub influenţa introducerii tehnicilor moderne multe concepte pedagogice se cer revizuite. Ea devine presantă şi sub imperiul unor cerinţe noi care stau în faţa şcolii şi care-şi aşteaptă un răspuns urgent cum sînt : educarea aptitudinilor de transformare a realităţii şi a capacităţii de adaptare la situaţii noi, a spiritului critic, a gîndirii creatoare şi anticipative, a capacităţii de investigaţie etc. Acest răspuns nu poate fi dat fără organizarea unor cercetări prealabile şi temeinice.

Studiile făcute cu privire la dezvoltarea şcolii au arătat că învăţămîntul nu se poate „moderniza" fără a ţine seama de condiţiile economice şi financiare, întocmai cum o teorie pedagogică nu se poate dezvolta fără a lua în considerare datele cercetării şi ale ştiinţei. Relaţia dintre aceşti termeni şi funcţionarea informaţiei în toate compartimentele învăţămîntului este o condiţie care influenţează dezvoltarea cercetării, ritmul de progres al şcolii şi eficienţa măsurilor care se introduc în practică. Asigurarea funcţionalităţii informaţiei, a selecţiei, circulaţiei şi a organizării ei sînt nemijlocit legate de cercetare.

Să nu uităm că progresul ştiinţei, bogăţia informaţiei cer un limbaj adecvat, mai bogat, mai nuanţat, mai precis, cu diferenţieri pretenţioase etc. şi că practicienii se familiarizează greu cu introducerea unor noţiuni noi ca : sintalitate, proces stohastic, strategia procesului educaţional, prospectarea viitorului, cercetare operaţională, semiotică pedagogică, praxiologie pedagogică etc. Se inventează noi concepte : cibernetizare, algoritmizare, redondanţă, se revizuiesc altele vechi (intuiţie, particularităţi de vîrstă, cultură generală etc.) şi se fac eforturi demne de toată lauda pentru a se depăşi empirismul curent. Aceasta fără a vorbi, firesţe, de cazurile de snobism, de falsa utilizare a noţiunilor noi etc.

Dacă asociem acest fapt cu constatarea că cercetarea pedagogică s-a dezvoltat uimitor de repede, în timp ce pregătirea educatorilor a rămas în urmă devine explicabil interesul arătat acestei probleme şi necesitatea apropierii ei de nevoile practicii. Pregătirea viitorilor educatori pentru funcţia de cercetare şi cultivarea aptitudinilor lor de investigaţie au fost înscrise abia de curînd în programul învăţămîntului superior. Or, atragerea profesorilor de la catedră în munca de cercetare a devenit de mult o necesitate imperioasă.

* Printre ele un loc de frunte ocupă cele referitoare la învăţarea limbilor străine, elaborarea programelor, eficienţa învăţămîntului şi pedagogia comparată.

Tocmai pentru a răspunde unor astfel de nevoi complexe şi pentru a spori eficacitatea sistemelor de educaţie adoptate în urma recentelor reforme, în multe ţări se organizează centre de cercetare pedagogică investite cu funcţii multiple. Coordonarea şi planificarea au devenit probleme importante şi pentru cercetarea pedagogică, nu numai pentru organizarea şi îndrumarea şcolii, tocmai pentru a putea servi mai bine cauza acesteia.

Dacă aceste măsuri sînt corelate cu altele de natură să accelereze ritmul de introducere în practică a unor rezultate (inovaţii) privind conţinutul, metodele şi formele de organizare a învăţămîntului, în vederea atingerii scopurilor urmărite se va consolida legătura dintre teorie, practică, cercetare şi se va spori eficienţa unor măsuri aplicative. Căci, trebuie să recunoaştem că practica în diferitele ei forme şi la diferite niveluri (profesor, director, inspector, legiuitor, planificator etc.) beneficiază insuficient de rezultatele cercetării, atît în ansamblu, cît şi fiecare verigă în parte, ceea ce face ca ritmul de dezvoltare a şcolii să fie prea lent în raport cu cerinţele sociale. Prin urmare, pe de o parte, nu toţi profesorii sînt suficient pregătiţi pentru a face cercetări şi pentru a prelua şi aplica datele cercetării ştiinţifice, pe de alta, planificarea, coordonarea şi îndrumarea cercetării pedagogice n-au atins nivelul pe care-l pretind actualul studiu şi ritm de dezvoltare a şcolii. Dacă mai adăugăm şi faptul că unii cred că cercetarea pedagogică este o problemă uşoară şi simplă, care se poate face în orice condiţii şi că ea nu pretinde o pregătire specială avem o imagine şi mai completă despre carenţele şi dificultăţile care grevează asupra ei. O asemenea opinie comportă riscuri serioase, care se pot răsfrînge nu numai asupra rezultatelor cercetării, ci şi asupra pregătirii viitorilor cercetători şi chiar asupra progresului şcolii în ansamblu.

Devine tot mai evidentă nevoia de a dinamiza şi de a inova activitatea în sectorul cercetării pedagogice. Verbalismul, empirismul şi tehnicismul îngust nu mai satisfac exigenţele educatorilor. Întocmai ca şi în celelalte domenii de activitate şi în acela al educaţiei şi instrucţiei rezultatele depind de folosirea ultimelor cuceriri ale ştiinţei, de utilizarea „tehnicilor" celor mai avansate. Nu mai pot fi admise aci indiferenţa, rămînerea în urmă, folosirea unor mijloace învechite şi depăşite. În prea multe verigi ale actului educaţional mai stăruie încă formalismul, mai domină rutina şi mai dictează numai „bunul simţ". Încercăm prea mult să fundamentăm şi să teoretizăm practica, în loc s-o ajutăm să progreseze, să-i accelerăm ritmul de dezvoltare, să-i împintenăm avîntul pentru afirmare. Prea puţină îndrăzneală şi exigenţă în reconsiderarea „aparatului clasic" al pedagogiei.

Este drept că în pedagogie cuprinderea tuturor elementelor actului educaţional şi aprecierea obiectivă a unora în raport cu altele şi a ansamblului în raport cu situaţia concretă, schimbătoare, individuală sînt mai grele decît în alte domenii, dar acest fapt nu trebuie să fie demobilizator. A învăţa acest lucru este mai greu decît cunoaşterea şi aplicarea unor legi în mecanică sau în construirea unor blocuri şi tocmai de aceea explicarea experienţei acumulate, semnalarea unor greşeli tipice, prevenirea şi combaterea lor în practica educaţiei au caracterul unei activităţi creatoare.

Se pare că noi sîntem în situaţia critică de a constata nu numai în anumite aspecte ale muncii pedagogice lipsuri şi carenţe serioase, ci în ansamblul activităţii educaţionale. Nu un principiu, o metodă sau o programă nu sînt încă bine puse la punct, ci „stilul" elaborării şi folosirii lor, concepţia care le generează, practica veche care le subordonează sînt cele care împiedică ridicarea pe o treaptă nouă, primenirea întregului sector de activitate.

Teoretic ştim, de pildă, că o activitate educativă reuşită se caracterizează prin aceea că mobilizează spiritele, că fecundează psihicul elevilor, că generează motive pozitive de durată şi declanşează un entuziasm colectiv sau individual pentru traducerea în practică a tot ceea ce a provocat starea tensională pozitivă. Practic reuşim, însă, rareori să obţinem un astfel de rezultat general în toate compartimentele activităţii noastre instructive şi educative şi cu toţi cei pe care dorim să-i „modelăm". Cunoaşterea legilor care stau la baza fenomenelor respective, a mecanismelor de formare şi a modului de întrebuinţare a metodelor şi procedeelor educative prezintă încă lipsuri serioase.

Semnalarea unor dificultăţi în domeniul cercetării pedagogice, înregistrată în aproape toate studiile apărute, departe de a o pune în inferioritate faţă de alte sectoare similare de activitate, vrea să sublinieze exigenţa, necesitatea îndreptării lucrurilor şi cotitura care se înfăptuieşte în acest domeniu. Trecerea la o etapă nouă, pe acest drum, se face încet, treptat, cu un efort sporit pentru a scoate din culcuşul ei experienţa empirică, practica încorsetată în anumite canoane, şi a înnoi învăţământul. Schimbarea raportului dintre informaţie şi creaţie, modificarea unor relaţii, abandonarea unor puncte de vedere depăşite şi inversarea unor situaţii, astfel ca printr-un volum mic de informaţii să se spună mult, ca prin mijloace puţine să obţinem efecte multiple etc. necesită reexaminarea întregii concepţii, a ansamblului de categorii pedagogice cu care s-a operat pînă acum. Eliberarea de anumite scheme, de unele tipare rigide ale pedagogiei clasice este o operaţiune complicată şi anevoioasă. Începutul făcut, mai ales în urma Congresului al IX-lea al P.C.R., cunoaşte o dezvoltare continuă şi optimistă. Ceea ce se poate adăuga acestui ritm este valorificarea rapidă a elementelor pozitive şi dezvăluirea cauzelor care frînează încă accelerarea tempoului său. Cercetarea pedagogică jalonează direcţiile dezvoltării, sesizează noul şi-l ajută să crească.

Întrebarea care se pune atunci este : Ce poate face cercetarea pedagogică în faţa acestei situaţii ? Cum poate ea schimba această realitate ? Cum poate ea interveni activ şi eficient în acest sens ?

Cercetarea pedagogică îşi poate îndeplini obligaţiile şi poate răspunde aşteptărilor numai printr-o organizare temeinică şi printr-o mobilizare a tuturor rezervelor existente. Ea poate împinge şcoala înainte, călăuzindu-i paşii, numai dacă face efortul de a depăşi stadiul actual, de a se perfecţiona şi de a profita din analiza situaţiei prezente.

Cercetarea poate deveni un stimulent al dezvoltării şi perfecţionării învăţământului, considerăm noi, cu condiţia realizării următoarelor cerinţe :

— Efectuarea unui inventar al problemelor majore ale şcolii, al ordinei lor de urgenţă, pentru a orienta prioritar cercetarea în aceste direcţii.

— Stabilirea necesarului de cadre pentru cercetarea ştiinţifică, evidenţa tuturor celor cu preocupări şi experienţă în domeniul cercetării, pregătirea corespunzătoare a cadrelor noi şi sprijinirea celor tinere în activitatea de început pentru a le feri (scuti) de unele eventuale insuccese.

— Publicarea unor materiale de îndrumare a muncii de cercetare şi folosirea diferitelor consfătuiri, întruniri, simpozioane etc. pentru iniţierea educatorilor în activitatea ştiinţifică şi efectuarea unor experimente sub îndrumarea factorilor competenţi (filiale ale I.S.P., catedre universitare, institute de cercetări etc.).

— Antrenarea, solicitarea şi sprijinirea corpului profesoral în studierea propriei experienţe şi în căutarea temeiurilor ştiinţifice ale fiecărei acţiuni pe care o întreprinde.

— Stimularea și cultivarea năzuinței educatorilor de a se perfecționa neîncetat în activitatea profesională.

— Încurajarea pe toate căile a activității de cercetare pedagogică (publicații, definitivat, lucrări de grad, acordări de titluri și distincții, premieri, avansări etc.).

— Asigurarea unei documentări științifice, înlesnirea circulației informației științifice, o mai strînsă legătură între toți factorii interesați în cercetare (școală, institute, minister etc.).

Aceste acțiuni se presupun unele pe altele, se cer conjugate și desfășurate pe baza unui program larg și în strînsă legătură cu alte aspecte ale dezvoltării școlii (înzestrare, încadrare, îndrumare etc.).

Utilizarea întregului potențial științific existent în școli presupune introducerea unor forme instituționalizate, presupune planificare și coordonare, evidență și control. Angajarea în cercetare a unui număr mare de educatori înseamnă a mobiliza toate resursele disponibile în școală, înseamnă a le asigura îndrumare și documentare, a le crea condiții de lucru și a le înlesni afirmarea și valorificarea rezultatelor muncii. Altfel, se va cheltui un volum mare de energie pentru a se obține rezultate sub așteptări și sub posibilități. Pe drept cuvînt, scrie G. Mialaret, referindu-se la uriașele posibilități existente pe teren, următoarele : „Ce progres ar putea face educația dacă toți dascălii din lumea întreagă ar adopta această atitudine (de cercetare), simplă în aparență, dar dificilă și fecundă ! Ce volum de învățăminte (renseignements) am putea strînge trecîndu-le prin sita riguroasă a criticii științifice, dacă toți dascălii ar face asemenea experiențe, ar utiliza și controla rezultatele obținute de colegi". În adevăr, mobilizarea educatorilor pe această linie ar reprezenta o adevărată „campanie", punerea în mișcare a unei adevărate armate de cercetători hotărîți să înnoiască școala și educația.

Pentru a fi călăuză școlii, cercetarea pedagogică trebuie să răspundă satisfăcător unor întrebări și să ofere prompt soluții verificate problemelor esențiale, actuale și de viitor, ale școlii :

— Introducerea unei perspective științifice-pedagogice în activitatea practică educațională, lichidarea empirismului, combaterea formalismului și prevenirea improvizației.

— Extinderea ariei cercetării, validarea rezultatelor și generalizarea lor constituie o condiție importantă a ridicării calității procesului educațional. Firește că acest lucru presupune o mai strînsă legătură între cercetare-practică-decizie, o mai operativă traducere în viață a unor date și o mai atentă valorificare a concluziilor obținute.

— Școala, ca principal laborator al experienței și cercetării pedagogice, poate beneficia de rezultatele studiilor științifice în măsura în care personalul didactic, organele de îndrumare și control sînt pregătite pentru o aplicare corectă, creatoare a „descoperirilor" și inovațiilor.

— Cercetarea pedagogică să devanseze practica, s-o lumineze și să o prefigureze cu grijă, mergînd în întîmpinarea cerințelor viitorului.

— Scurtarea drumului dintre cercetare și practică prin diversificarea și multiplicarea formelor de finalizare și valorificare a rezultatelor. În acest domeniu, orice întîrziere se răsfrînge negativ asupra pregătirii tinerelor generații.

— Evitarea cu grijă a pericolului simplificării, schematismului, deformării sau golirii de conținut a realității.

Fenomenul pedagogic este mult mai complex, mai contradictoriu, mai bogat și mai nuanțat decît un model, matematic să zicem, și acest lucru nu trebuie scă-

pat din vedere nici un moment. De exemplu, orientarea şcolară şi profesională, făcută simplist, vulgarizată, ruptă de ansamblul factorilor care o condiţionează nu ajută la nimic. A ignora contraindicaţiile medicale, a nu ţine seama de sectoarele deficitare în braţe de muncă, a te limita numai la propagandă pedagogică sau a considera că sînt suficiente cîteva informaţii pentru aceasta înseamnă a trata neştiinţific problema. Orientarea şcolară şi profesională presupune studierea tendinţelor de dezvoltare a profesiunilor în deceniile următoare, a mişcării forţei de muncă, a posibilităţilor de calificare, pretinde utilizarea raţională a diversificării învăţămîntului, introducerea unor metode moderne de informaţie profesională, de cunoaştere a elevilor şi antrenează în obţinerea soluţiilor celor mai bune toţi factorii interesaţi (şcoală, familie, întreprinderi, organizaţii de tineret etc.). A rămîne numai la sondajul opţiunilor profesionale, la cîteva tabele şi cifre, nu înseamnă încă cercetare ştiinţifică. Sau, un alt exemplu. În urma introducerii unor tehnici moderne în procesul de învăţămînt se cer revizuite unele concepţii pedagogice. Este sarcina cercetării să preîntîmpine erorile, să prevină excesele şi graba şi să împiedice introducerea unor schimbări numai de dragul modificărilor, arătînd *ce, unde, cînd* şi *cum* să se facă acestea.

Un exemplu pozitiv în acest sens ar putea fi citat din domeniul instruirii programate sau al utilizării mijloacelor audio-vizuale, care arată cum rezultatele cercetării ştiinţifice au generat bogate iniţiative practice sau au determinat opinii favorabile introducerii în activitatea curentă a acestor idei.

Desigur, cercetarea pedagogică trebuie să ducă în mod obligatoriu la dezvoltarea ştiinţelor pedagogice, dar a trata cu uşurinţă relaţia dintre teorie, cercetare, practică înseamnă a face deservicii fiecăreia din acestea. Dimpotrivă, relaţia presupune prezenţa anumitor elemente, un circuit continuu între termeni, obligaţii reciproce etc. Punerea la dispoziţia practicienilor a unor date ale cercetării ştiinţifice într-o formă inaccesibilă însemnează încălcarea unei asemenea obligaţii. Practica trebuie să arate înţelegere cercetării, o oarecare îngăduinţă, după cum teoria şi cercetarea trebuie să-şi ridice exigenţa şi să-şi accelereze ritmul, răspunzînd mai prompt cerinţelor practicii.

Pornind de la analize şi documentare, făcînd eforturi permanente de sintetizare, căutînd totdeauna să interpreteze fenomenele în contextul lor real şi să valorifice cît mai rapid şi mai deplin rezultatele obţinute, cercetarea pedagogică oferă practicii o carte de vizită care o onorează. Îndrumarea, planificarea şi coordonarea sînt factori necesari, care prin înfiinţarea Academiei de ştiinţe sociale şi politice dobîndesc o valoare deosebită, devenind premise sigure ale dezvoltării şi perfecţionării rapide a învăţămîntului.

De o mare valoare practică este îndemnul pe care tovarăşul Nicolae Ceauşescu l-a adresat educatorilor la Conferinţa naţională a cadrelor didactice, spunînd : „Nu este suficient să vorbim numai despre necesitatea modernizării continue a conţinutului ştiinţific al învăţămîntului, ci să *acţionăm* (s.n.), găsind modalităţile corecte pentru înarmarea tuturor cadrelor didactice cu cele mai noi descoperiri ale cunoaşterii umane".

BIBLIOGRAFIE

Apostol P., *Educaţia şi pedagogia în perspectivă operaţională*, E.D.P., Bucureşti, 1969.

Buyse R., *L'organisation de l'experiment pédagogique*, în G. Mialaret, *L'enseignement des matématiques*, PUF, Paris, 1964.

Constantinescu Miron (sub redacție), *Integrarea socială a tineretului. Cercetări contemporane*, Ed. științifică, București, 1969.

Dăscălescu, R., *Experiență și experiment în cercetarea pedagogică*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1969.

Dăscălescu R., *Carențe ale literaturii pedagogice*, „Contemporanul" din 19.IX.1969.

Debesse M., *La pédagogie experimentale*, în G. Mialaret, *L'enseignement des mathématiques*, PUF, PARIS, 1964, p. 462.

De Landsheere G., *Introduction à la recherche pédagogique*, Colin-Burrelier, Paris, 1964.

Goncearov N. K., *Metodologia și metodele pedagogiei ca știință* (traducere din limba rusă), I.S.P. — ms.

Ivanciu P., *Organizarea și desfășurarea muncii de cercetare pedagogică în școală*, „Revista de pedagogie" nr. 12/1969.

Maisonneuve J., *Dinamica grupelor*, Paris, 1968.

Mialaret G., *Théorie, pratique et recherche en pédagogie*, în *La formation de la méthode experimentale et son utilisation en pédagogie*, Louvain, Paris, 1959.

Montealegre A., *Traité des sciences pédagogiques*, PUF, Paris, 1969.

Planchard E., *La recherche en pédagogie*, Louvain, Paris, Neuwellaerts, 1967.

Radulian Virgiliu, Silvestru P., *Direcții ale cercetării pedagogice în domeniul activității pionierești*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1969.

Stanciu Ion, *Cercetarea pedagogică în fața exigențelor societății*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1969

Stanciu Stoian, *Cercetarea pedagogică. Aspecte metodologice*, Editura politică, 1969.

Todoran D., *Cercetarea pedagogică și modernizarea învățământului*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1969.

Tomin U., *Știință, cercetare, producție. Probleme ale științei despre știință*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, 1970.

Văideanu G., *Relația dintre cercetare pedagogică și practica școlară în procesul de modernizare a învățământului*, în *Didactica și educație*, Craiova, 1969.

Văideanu G., *Sensul inovator și prospectiv al cercetărilor pedagogice*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1969.

Văideanu G., *Obiective ale cercetării noastre pedagogice*, „Colocvii" nr. 2/1970.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ — СТИМУЛ И РУКОВОДСТВО В РАЗВИТИИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

(Резюме)

В последнее время, педагогическое исследование находится на полном подъеме. Но для того, чтобы оно стало стимулом и руководством в развитии и совершенствовании образования необходимо, кроме раскрытия отдельных недостатков и их причин, приблизить ее к практике, ускорить темп применения результатов и много дисциплинарно рассмотреть воспитательное явление. Включение учителей в исследовательскую работу, подготовка будущих научных работников, обеспечение необходимой информации, применение результатов исследования наибольшими возможностями, превращение школы в главную лабораторию опыта и педагогического исследования — это несколько из возможностей еще недостаточно использованных для этой цели.

Несомненно, что для достижения обновления в этой области, требуется направление, планирование и координиование всего педагогичес-

кого исследования для того, чтобы представить в более короткое время проверенные результаты основных вопросов школы. Производя инвентарь существующих педагогических сил, главных вопросов исследования и опережая практику, научное педагогическое исследование быстро обслужит школу.

LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE — STIMULENT ET GUIDE DU DÉVELOPPEMENT ET DU PERFECTIONNEMENT DE L'ENSEIGNEMENT

(Résumé)

La recherche pédagogique se trouve dans le dernier temps en plein progrès. Pour devenir un stimulant et un guide du développement et du perfectionnement de l'enseignement, une appropriation de la recherche à la pratique, une accélération du rythme de valorisation des résultats et l'attaque multidisciplinaire du phénomène éducationnel sont indiquées auprès de quelques manques et de leurs causes.

Le lancement du corps didactique à la recherche, la formation des futurs chercheurs, l'assurance de la documentation nécessaire, la valorisation par plusieures voies des résultats de la recherche, la transformation de l'école en principal laboratoire de l'expérience et de la recherche pédagogique etc., sont quelquesunes des possibilités encore insuffisamment utilisées à ce but.

Naturellement que pour produire un renouvellement dans ce secteur d'activité, la directive, la planification et la coordination de toute la recherche pédagogique s'imposent pour offrir dans un intervalle court de temps des résultats (solutions) vérifiées aux problèmes de base de l'école. Faisant un inventaire des forces pédagogiques existantes, des problèmes principaux à rechercher et en devansant la pratique, l'investigation scientifique pédagogique servira promptement l'école.

THE EDUCATIONAL RESEARCH — A STIMULUS AND A GUIDE IN THE DEVELOPMENT AND IMPROVEMENT OF INSTRUCTION

(Abstract)

The educational research has recently been in full swing. In order that it become a stimulus and a guide of the development and improvement of education it would be advisable, besides the discovery of some shortcomings and their reasons, a closer link to practice, a speeding-up of the rate of putting into practice its results and a manisided approach of the educational phenomenon. The stimulation of the teaching staff to the research the training of the research workers, the availability of the documentation, the turning into account, in various ways of the results of the research, the transformation of school into the main laboratory of experience and educational research, etc. are some of the possibilities which are not fully employed for this purpose.

It is necessary to have a counciling, a planning and a coordination of the whole educational activity in order to achieve some new results in this field of activity, to offer in a shorter time some tested results (solutions) to the fundamental school problems. Taking into account the present educational forces, the most important problems of research and being in advance of the school practice, the educational investigation will be promptly at the school disposal.

EDUCAŢIA IDEOLOGICĂ-POLITICĂ A PIONIERILOR ŞI ŞCOLARILOR

Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN

Ţinînd seama de faptul că satisfacerea deplină a cerinţelor obiective ale legilor sociale care guvernează construcţia societăţii socialiste multilateral dezvoltate este condiţionată de participarea activă, conştientă şi creatoare a maselor populare la înfăptuirea acestui proces, P.C.R. a înscris printre obiectivele sale fundamentale „intensificarea activităţii de educaţie, formarea şi dezvoltarea conştiinţei socialiste a maselor" [1]. Realizarea acestui obiectiv, pe care Congresul al X-lea al P.C.R. l-a relevat puternic, presupune dezvoltarea şi amplificarea acţiunii educaţionale, orientarea precisă şi eficientă a acesteia spre formarea şi perfecţionarea personalităţii umane potrivit cu cerinţele puse de dezvoltarea contemporană a ţării. Se pune problema educării în rîndurile maselor populare şi ale tineretului a acelor trăsături etice şi cetăţeneşti care să poată exercita cea mai deplină influenţă asupra angajării responsabile a fiecăruia la opera istorică de făurire a societăţii socialiste multilateral dezvoltate, asupra „manifestării tot mai active a fiecărui cetăţean în toate sferele vieţii social-politice" [2]. O asemenea sarcină impune examinarea şi reexaminarea atentă, minuţioasă a numeroase probleme.

Educaţia ideologică-politică a tineretului, în acest context, prezintă o importanţă cu totul remarcabilă, date fiind urmările ei asupra formării conştiinţei socialiste şi asupra dezvoltării armonioase a personalităţii. Şcolii îi revine un rol decisiv în formarea şi educarea viitorului cetăţean, fiind „principalul canal de difuzare a ştiinţei şi culturii, de îmbogăţire a minţii, de modelare a caracterelor şi formare cetăţenească a tinerelor generaţii" [3]. Ea realizează această importantă sarcină în colaborare cu alţi factori social-educativi, printre care organizaţiile de tineret şi copii ocupă un loc anume şi aduc contribuţii specifice. Conlucrarea şcolii cu aceste organizaţii reprezintă un factor însemnat de eficienţă a muncii educativ-politice desfăşurate în ansamblu în rîndurile tineretului şcolar.

Consideraţii referitoare la desfăşurarea muncii de educaţie politică în cadrul organizaţiei pionierilor prezintă tocmai de aceea interes pentru întregul nostru front pedagogic, pentru toţi cei angajaţi în opera de educare comunistă a tineretului şcolar. Orice analiză în acest domeniu trebuie să ţină seama, înainte de toate, de cadrul şi de datele noi, actuale, ale acestei preocupări, de modificarea contextului educaţional, marcată vădit de apariţia şi influenţa tot mai puternică a unor

---

[1] Nicolae Ceauşescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al P.C.R.*, Bucureşti, Editura politică, 1969, p. 91.

[2] Paul Niculescu-Mizil, *Preocupări actuale ale partidului nostru în domeniul activităţii ideologice*, „Lupta de clasă" nr. 11/1969, p. 4.

[3] Nicolae Ceauşescu, *Op. cit.*, p. 94.

factori de socializare și politizare, cum sînt mijloacele moderne de informare. Copilul este supus astăzi de foarte timpuriu unei influențe sistematice, unei acțiuni de informare și socializare politică realizată prin intermediul și sub influența radioului, televiziunii, cinematografiei și a altor mijloace care se adaugă din ce în ce mai eficient la acțiunea informativă a factorilor mînuiți de școală și de familie. După unii autori [4], aceasta generează o situație relativ nouă, în care și datorită căreia părinții își pierd, se pare, în oarecare măsură influența asupra copiilor, asistînd cu surprindere la o accelerare a maturizării acestora, la inițierea și informarea lor politică directă, dincolo de ceea ce putea constitui un tradițional obiectiv al muncii educative. Se poate confirma cu certitudine o precocitate a tinerei generații în măsură să explice constituirea mai rapidă decît în trecut, sub influența de netăgăduit a mass-mediei, a ceea ce poate fi definit într-un sens foarte larg univers politic infantil. Deși nu este pe deplin conștientizat, cuprinzînd elemente disparate și nu pe deplin luminate, acest univers vădește interesul și receptivitatea timpurie a copiilor față de evenimentele politice, față de fenomenul politic în genere, iar curiozitatea lor se constituie ca fundament și premisă pentru ceea ce va însemna ulterior formare, precizare și adîncire treptată a atitudinii politice. Autorii lucrării citate remarcau existența a două trepte în dezvoltarea universului politic infantil. O primă treaptă pe care o denumesc conștiință politică minimală, existentă la nivelul vîrstei de 9—10 ani, constituită dintr-o informație neorganizată, dintr-un început de atitudine și de interes pentru acest domeniu, iar cea de-a doua treaptă, la nivelul vîrstei de 12—14 ani, cînd interesul politic al copilului se accentuează, prefigurînd angajamentul politic propriu-zis. Achiziționarea orientărilor politice se face continuu, iar perioada între 10—14 ani se dovedește a fi de importanță cu totul deosebită, pentru că la nivelul ei se cumulează nu numai informațiile, dar și elementele de atitudine ce vor determina poziția politică viitoare a adolescentului.

Lipsa categoriilor politico-ideologice abstracte la această vîrstă nu presupune, prin urmare, lipsa de informare și de atitudine, ci, dimpotrivă, ilustrează un început al cristalizării acesteia din urmă.

Familia continuă să păstreze, evident, un rol considerabil, rămînînd, mai ales dacă știe și reușește să se adapteze noilor împrejurări, unul dintre factorii principali ai sociologizării politice a copiilor. Ea filtrează informarea care sosește la copil, îi dă nuanțe aba sesizabile, dar deosebit de trainice. Părinții, prin însăși atitudinea lor față de fenomenul politic, transmit copiilor convingeri, determinîndu-i să îmbrățișeze anumite atitudini. În această realitate își găsesc izvorul atît posibilitățile, cît și dificultățile muncii de educație ideologică-politică a școlarilor. Limitele ei sînt date de faptul că uneori acțiunea educativă a școlii și a organizației de pionieri, neconcordînd cu acțiunea educativ-politică a familiei, riscă a deveni ineficientă, atîta timp cît se menține această neconcordanță. De aceea, rezultă necesitatea de a descifra totdeauna cărui mesaj politic îi este supus copilul în mediul familial și cerința găsirii, în măsura posibilităților, a limbajului comun al educatorilor, în cadrul școlar, și al organizației pionierilor cu cel al părinților. Această acțiune trebuie să fie însoțită, firește, de antrenarea viguroasă a copilului în cîmpul politic al organizației, pe planul activității sale sociale propriu-zise în acest cadru.

---

[4] Charles Roig, Françoise Billon Grand, *La socialisation politique des enfants...*, Libraire Armand Colin, Paris, 1968.

Resursele educative pe care le cuprinde această situație constau în angajarea educativ-politică a familiei alături de școală și de organizație, în mișcarea și cuplarea forțelor educative ale acestor factori, împreună cu dirijarea corespunzătoare și adecvată a mijloacelor moderne de informare, a presei, literaturii, teatrului și cinematografiei pentru copii, a emisiunilor de radio și televiziune pentru pionieri și școlari, asigurînd convergența influenței lor educative. Acestea sînt posibilități sporite pentru intensificarea și diversificarea înrîuririlor formative și orientative ale educației asupra conștiinței politice în formare a copiilor, pentru accelerarea și optimizarea procesului de socializare, de integrare.

Este limpede că forța și eficiența procesului educativ-politic n-au decît de cîștigat în aceste circumstanțe, cu condiția însă de a lua atent și concret în considerație aspecte cum sînt : subiectul inițierii politice și inițiativele sale în acest domeniu, nivelul real al informării și atitudinilor sale ; agenții (factorii) socializării politice și interacțiunea lor specifică ; conținutul culturii politice transmise și al educației ideologice-politice înfăptuite, împrejurările în care se realizează întregul proces. Este evident că viața copilului încetează astăzi a se desfășura în granițele familiei și ale școlii ; ea nu se limitează nici la cea trăită în cadrul organizației pionierilor, ci are dimensiuni mult mai largi, cuprinzîndu-le, dar depășindu-le totodată pe cele amintite. Unii apreciază tocmai de aceea ca element component al integrării sociale, adăugat conjuncturii școlare și familiale, conjunctura extrașcolară, climatul creat și întreținut în activitatea din timpul liber al copilului.

Relațiile spontane pe care le angajează sau în care se lasă angajat preadolescentul, cuprinderea acestuia într-o „varietate de contexte de integrare" conferă un permanent caracter formativ acestei conjuncturi, contribuind în măsură apreciabilă la dezvoltarea inițiativei, independenței, creativității [5].

Ceea ce se impune este de a asigura influențelor educativ-politice ale factorilor instituționalizați convergență și concentrație maximă, în măsură să exercite o înrîurire suficient de puternică și de trainică, capabilă să păstreze sub control toate celelalte influențe ce se exercită în mod firesc și spontan asupra subiectului. Tocmai aici se deschide un cîmp larg pentru acțiunea educativ-politică a organizației pionierilor.

Educația ideologică-politică a pionierilor și școlarilor este o sarcină fundamentală și permanentă a organizației, decurgînd din însăși esența sa revoluționară, din țelurile pentru care militează. Organizația pionierilor a fost concepută ca „formă de activitate socială a copiilor, menită să completeze — pe căi specifice — instrucția și educația ce se desfășoară în timpul procesului de învățămînt, să-i pregătească pe elevi pentru muncă și viață în societate" [6].

Esența politică revoluționară a organizației constă în natura sa comunistă, în faptul că a fost creată și este condusă de către P.C.R., la baza programului său educativ avînd idealurile comuniste, ideologia marxist-leninistă. Aceasta conferă un sens ideologic și politic precis activității pionierești.

Caracterul politic al organizației pionierilor decurge și din articulațiile sale cu întregul sistem social-politic, din integrarea și interrelaționarea sa cu acest sistem. Ea este o celulă a societății socialiste, prima treaptă a acestui sistem, avînd

---

[5] Orville G. Brim, Jr. și S. Wheeler, *Socialization After Childhood Two Essays*, London, p. 56.

[6] Nicolae Ceaușescu, *Consfătuirea pentru constituirea Consiliului Național al Organizației Pionierilor din Republica Socialistă România*, Editura politică, 1967, p. 10.

o funcţionalitate politică bine stabilită, aceea de a contribui prin întreaga sa activitate la educarea şi la formarea viitorului cetăţean, participant activ şi conştient, entuziast, la opera de construire şi desăvîrşire a socialismului, la făurirea comunismului. Intrarea copilului în organizaţia pionierilor este primul angajament politic, iar adeziunea, participarea directă şi activă la viaţa organizaţiei sînt primele „experienţe" politice hotărîtoare pentru prefigurarea înfăţişării sale morale, spirituale.

Prin activitatea pionierească se realizează ucenicia socială, iniţierea în viaţa socială a copilului, completîndu-se şi adîncindu-se educaţia sa civică, politică. Din acest punct de vedere este esenţial să subliniem că activitatea pionierească este un tip anume de activitate socială a copiilor, desfăşurată în colectiv, într-un mod anumit, ca activitate de organizaţie şi nu altfel.

Vorbind despre activitatea pionierească ca despre un tip anumit de activitate educativă este necesar să subliniem *rolul hotărîtor pe care-l are iniţiativa copiilor în organizarea, programarea şi desfăşurarea activităţii.* Tocmai acest element dă sens politic activităţii copiilor în cadrul organizaţiei, pregătindu-i şi exersîndu-i pentru responsabilităţi civice, pentru un rol politic activ în viitor. Aici se concentrează marile resurse educativ-politice ale organizaţiei, aptitudinea sa de a-şi extinde influenţa dincolo de cadrul şcolar şi familial, de a pătrunde în zona timpului liber şi a relaţiilor interpersonale şi spontane ale copiilor. Se confirmă astfel faptul că „principalul lucru în relaţia om-societate în socialism constă nu în renunţarea la interesele personale în favoarea celor sociale, ci în concordanţa intereselor personale cu cele sociale" [7]. Organizaţia pionierilor prilejuieşte o asemenea experienţă de comportare şi de educaţie socială.

Tonalitatea afectivă, emoţională, are de asemenea un rol pregnant, fiind una dintre condiţiile realizării concordanţei dintre ceea ce ştie, simte şi face pionierul, condiţie a formării şi educării convingerilor, a idealurilor comuniste, a adeziunii şi participării interne la viaţa de organizaţie. Un colorit propriu educaţiei ideologico-politice în cadrul organizaţiei este dat de existenţa şi de utilizarea simbolurilor, a tradiţiilor şi ritualului pionieresc, ca modalităţi educative specifice. Tradiţiile proprii organizaţiei de pionieri, întîlniri cu foşti pionieri, actualmente utecişti sau mai în vîrstă, sărbătorirea anumitor evenimente ale organizaţiei — şi dintre toate cel mai remarcabil Ziua pionierilor — reprezintă în fiecare an o culme spre care năzuiesc toate unităţile de pionieri, un prilej de a se manifesta cu totul deosebit prin parăzi, demonstraţii, ceremonial, o manifestare a vieţii de organizaţie, o ieşire a pionieriei în lume.

Tradiţiile pionereşti trebuie să se îmbogăţească neîntrerupt, în activitatea organizaţiei fiecare generaţie trebuie să aducă ceva propriu. Tocmai pentru a întări această funcţie educativă a simbolurilor a fost instituită „Cartea de onoare a unităţii de pionieri", unde în fiecare an sînt însemnate faptele de seamă ale pionierilor şi evenimentele importante ale organizaţiei. Acelaşi rol educativ îl joacă distincţiile pionereşti. Ceremonialul, parăzile pionereşti, uniforma, drapelele organizaţiei trebuie folosite mai mult pentru educarea din punct de vedere civic, social şi politic a copiilor. Ele trebuie să se apropie din ce în ce mai mult, să se identifice chiar, cu ritualul pe care-l îmbracă elementele simbolice de acest fel în viaţa adulţilor.

[7] V. R. Mordcovici, *Rolul organizaţiilor obşteşti în realizarea planurilor vitale ale tineretului* (Jiznenie planî molodioji), Sverdlovsk 1966, p. 194, (traducere).

Găsirea locului pionieriei în succesiunea şi în contextul diferitelor statusuri sociale în care este integrat copilul ca şcolar, membru al familiei etc., este esenţială pentru valorificarea potenţialului educativ-politic al organizaţiei. Lumea pionieriei este o lume foarte diversă, foarte bogată şi nuanţată, în care *fiecare pionier trebuie să găsească un loc al său propriu*, un loc pe care-l doreşte, la care ţine şi care-i face plăcere.

Una dintre laturile importante ale educaţiei comuniste a pionierilor este educaţia ideologică, care în cadrul organizaţiei capătă un sens precis : formarea concepţiei ştiinţifice materialist-dialectice şi educaţia ateist-ştiinţifică a pionierilor şi şcolarilor. O educaţie politică de calitate nu poate fi înfăptuită decît pe un fundament ideologic, de aceea în educaţia ce se realizează în organizaţia pionierilor trebuie avute atent în vedere problemele formării concepţiei ştiinţifice despre lume şi viaţă nu numai ca element important al educaţiei ştiinţifice, ci şi ca premisă a unei corecte educaţii politice. Corelarea acestor elemente este importantă şi în geneza concepţiei politice, în formarea şi evoluţia atitudinilor copiilor faţă de această sferă a vieţii sociale. Se ştie că ideologia este prezentă în toate formele conştiinţei sociale, că în toate compartimentele acesteia vom găsi încorporată şi o latură ideologică. În felul acesta, ideologia este factor de unitate, de tărie a conştiinţei sociale, de asigurare a caracterului integru al personalităţii comuniste. Avem în vedere atît aspectul extensiv al ideologiei asupra celorlalte forme ale conştiinţei sociale, cît şi pe cel intensiv privitor la profunzimea şi trăinicia conştiinţei care se sprijină pe un fundament ideologic clar definit. Acest fapt se reflectă în ultimă instanţă asupra orientării valorice a personalităţii, determinînd convingerile şi atitudinile, sentimentele şi idealurile, conduita omului [8]. Tocmai de aceea educaţia ideologică în forme şi metode adecvate trebuie să ocupe un loc fundamental în activitatea pionierească. Asupra acestei probleme au stăruit lucrările Plenarei Consiliului Naţional al Organizaţiei Pionierilor din 9/10 ianuarie a.c. S-a constatat că în ultima vreme manifestările urmărind educaţia ştiinţifică a pionierilor şi-au găsit un loc mai frecvent în programele şi acţiunile organizaţiei, în unităţi şi detaşamente, în vizite la muzee de ştiinţe ale naturii, concursuri pe diferite teme ştiinţifice, popularizarea literaturii ştiinţifice, audierea şi vizionarea unor emisiuni de radio şi televiziune, filme ştiinţifice şi discutarea acestora, folosirea revistei pentru tehnică şi ştiinţă destinată pionierilor şi şcolarilor „Racheta cutezătorilor" ş.a. Un rol deosebit îl are activitatea desfăşurată în cercuri pe obiecte sau în cercurile tehnico-aplicative, unde pionierii se deprind să aplice cunoştinţele în practică, capătă o viziune mai concretă asupra principiilor teoretice, înţeleg lumea înconjurătoare ca realitate obiectivă, supusă legilor şi determinărilor cauzale. Un important aport la realizarea acestor sarcini îl aduc excursiile, drumeţiile şi expediţiile pionereşti în mijlocul naturii, în cadrul cărora ei observă acţiunea factorilor obiectivi. Manifestările organizate în cadrul staţiunilor ştiinţifice ale tinerilor naturalişti, manifestările cultural-artistice destinate unor aniversări sau unor personalităţi ale ştiinţei, oferă prilejuri importante pentru educarea în spirit ştiinţific a pionierilor şi şcolarilor, pentru formarea concepţiei lor materialist-dialectice. O condiţie se impune însă : ca aceste acţiuni să fie practicate sistematic, să se integreze într-un sistem de muncă educativă con-

[8] vezi V. A. Ivanov, *Personalitatea şi orientările ei valorice*, editată de Institutul de cercetări sociale concrete al Academiei de ştiinţe a U.R.S.S., Buletin inf. nr. 4/1969.

tinuă. O contribuție importantă este adusă de activitatea pionierească și la *îmbogățirea universului cognitiv*, la lărgirea informației pe care o capătă copiii în procesul de învățămînt. Trebuie însă subliniat că cunoștințele pe care ei le capătă în acest cadru vin pe altă cale decît în procesul de învățămînt, ele decurgînd din practica activității pionierești. În toate manifestările de acest gen trebuie să se pună accent pe interesele copiilor, pe satisfacerea curiozității acestora, pe exersarea aptitudinilor, ceea ce face ca întreaga activitate să dezvolte la copii creativitate, spirit de investigație.

În organizarea muncii de educație ideologică în rîndurile tineretului școlar, îmbogățirea formelor și metodelor activității pionierești, formarea și dezvoltarea — în strînsă colaborare cu școala — a concepției materialist-dialectice, prin accentuarea laturii formativ-educative a activității, prin stimularea spiritului de investigație, a creativității, prin sădirea pasiunii față de adevăr, știință, tehnică, se impune ca preocupare continuă. Avem în vedere de asemenea activizarea pionierilor și școlarilor în toate domeniile vieții pionierești și social-obștești dezvoltînd inițiativa, curajul și responsabilitatea, atitudinea de înalt civism, de îndeplinire exemplară a îndatoririlor față de sine și față de societate. Cultivarea optimismului, a încrederii în sine, în forța rațiunii, educarea idealului de viață comunistă, a trăsăturilor de voință și de caracter, susținînd și întărind prin mijloace pedagogice corespunzătoare năzuința pionierilor și școlarilor de a se desăvîrși, de a se autoeduca, sînt laturi ale acestei activități.

Înfăptuirea programului de educație ideologică în cadrul activității pionierești presupune grijă sporită pentru satisfacerea exigențelor metodologice. „Consiliile și comandanții de pionieri au datoria ca în viitor să atragă într-o mai mare măsură la activitatea de educație științifico-ateistă institutele științifice, așezămintele culturale, cadrele de cercetători și specialiști din cele mai diverse domenii de activitate, mulți chiar în calitate de părinți, să folosească mai intens mijloacele informaționale de masă de care dispunem : presa, literatura, radioul și televiziunea, cinematograful ș.a." [9].

În ceea ce privește educația politică în cadrul organizației de pionieri, ea vizează pregătirea copilului pentru viața civică, integrarea sa social-politică.

Organizația militează în acest cadru pentru îndeplinirea exemplară de către fiecare pionier a îndatoririi ce-i revine ca școlar, pentru educarea pe această cale a simțului de responsabilitate, de datorie. Unul dintre cele mai eficiente mijloace de educație în acest sens este folosirea distincțiilor pionierești. După cîte se știe, distincțiile ca și titlul „Pionier de frunte", presupun cerința ca fiecare pionier să fie timp de mai mulți ani de zile un școlar de elită. Distincțiile contribuie astfel substanțial la relevarea semnificației sociale a actului învățării, a modelului pozitiv, ceea ce consolidează și întărește în colectivul pionieresc atitudini etice înaintate.

Este important ca în viața colectivului pionieresc, printre valorile etico-politice care sînt promovate și însușite de copii, atitudinea față de învățătură să ocupe un loc de seamă.

Nu pretutindeni însă se acordă atenția necesară educării pionierilor în acest spirit, integrării lor în viața școlară, nu pretutindeni colectivele pionierești acționează prompt și energic pentru promovarea atitudinii înaintate.

Viața de organizație propriu-zisă, ca prima școală a deprinderilor sociale, contribuie substanțial la integrarea social-politică a copiilor. În acest cadru se for-

[9] M. Gere, *Cuvînt la Plenara* C.N.O.P., „Educația pionierească" nr. 2/1970, p. 7.

mează interese şi deprinderi care vor servi în activitatea de U.T.C. şi ulterior, în activitatea socială, în sens larg. Aceste elemente se deprind în detaşament, care trebuie să fie pentru copii nu numai o entitate formală, ci una funcţională. Ei trebuie să perceapă şi să simtă valoarea vieţii de organizaţie şi tocmai aici, la acest nivel, participarea lor să fie creatoare, responsabilă, să-i angajeze efectiv în desfăşurarea activităţii organizaţiei din care fac parte.

Detaşamentul este cadrul potrivit, „atelierul unde se forjează o gamă largă de deprinderi, sentimente şi convingeri de esenţă politică şi ideologică, acel mănunchi de idealuri pe care copilul le va sluji în viaţă“ [10]. Viaţa de organizaţie contribuie la realizarea educaţiei sociale, la înfăptuirea cerinţei unei educaţii potrivit căreia tinerii „trebuie să îndeplinească noi roluri, să-şi asume noi responsabilităţi şi să îndeplinească funcţii noi“ [11].

În această privinţă încă multe elemente trebuie avute în vedere. Alegerile pioniereşti, munca comandamentului unităţii, a colectivelor de conducere a detaşamentelor, acţiunile propriu-zise ale organizaţiei trebuie să servească în mai mare măsură la educarea civică, social-politică a pionierilor şi şcolarilor. Este important ca în acest cadru să se rezerve un loc deosebit pregătirii pionierilor încă din etape timpurii în vederea primirii lor în cadrul U.T.C., pentru că cea mai bună pregătire a pionierului pentru a deveni utecist o constituie sădirea şi întărirea dragostei sale faţă de organizaţie, iar clădirea acestui sentiment al copilului faţă de organizaţie se face de la începutul activităţii pioniereşti, din primii ani de pionierie.

Un aspect dintre cele mai importante al educaţiei sociale prin intermediul activităţii pioniereşti este legarea copiilor de mediul social nemijlocit al existenţei lor. În acest cadru trebuie apreciate sensurile profund politice ale educaţiei patriotice a copiilor. Numeroase acţiuni pioniereşti pot fi menţionate în această privinţă. Astfel, în întîmpinarea celei de-a XXV-a aniversări a eliberării ţării pionierii au organizat impresionante expediţii „Pe urmele insurecţiei naţionale antifasciste“, au organizat întîlniri cu participanţi la luptele eroice ale poporului, au cinstit memoria celor căzuţi în aceste lupte. Expediţiile pioniereşti, prilej de cunoaştere a faptelor de istorie şi cultură naţională, de explorare a ţinutului natal şi de însuşire a deprinderilor vieţii turistice au cunoscut şi cunosc o mare extindere în toate unităţile şi detaşamentele pioniereşti. Cutreierînd ţara, admirînd frumuseţile şi bogăţiile ei, observînd transformările pe care socialismul le-a înfăptuit peste tot, cei mai tineri cetăţeni îşi întăresc năzuinţele de a participa activ şi entuziast la edificarea socialismului şi comunismului pe pămîntul românesc.

Concursul „Căutătorii de comori“, în cadrul căruia pionierii întreprind investigaţii geografice, etnografice, folclorice, istorice ş.a. în ţinuturile pe care le cutreieră contribuie, alături de acţiunea educativ-patriotică iniţiată în Bucureşti şi intitulată „Prietenii muzeelor“, la depistarea şi la valorificarea obiectivelor şi documentelor ce vorbesc despre cultura materială şi spirituală a poporului.

O educaţie patriotică corectă foloseşte tradiţia pentru a-l face pe copil să înţeleagă prezentul şi să năzuiască spre viitor.

Drumeţiile, excursiile şi turismul cunosc, tocmai de aceea, o dezvoltare tot mai mare printre pionieri şi şcolari. Numai în anul care a trecut, aproximativ 100 000

---

[10] Plenara C.N.O.P. din 9—10 ianuarie 1970.

[11] Davies Bernard D., Gibson Alau, *The Social Education of the Adolescent*, London, 1967, p. 3.

de pionieri și școlari au participat la acțiunea „Pionieri pe cărările patriei". Una dintre îndatoririle pionierești înscrise în statutul organizației afirmă că pionierul „iubește și ocrotește natura, caută să cunoască frumusețile și tainele ei". Printre acțiunile care cheamă pe pionieri să manifeste în fapte o astfel de atitudine față de natură este cea la care participă toate unitățile de pionieri, intitulată : „Fiecare pionier — un pom, o floare !". Sădirea puieților și îngrijirea lor este considerată îndatorire de onoare pentru fiecare membru al organizației.

Activitatea cultural-artistică este mult îndrăgită de pionieri și școlari, constituind un mijloc accesibil și însemnat de educație ideologică-politică. La festivalul cultural-artistic din anii 1968 și 1969 au urcat pe scene și au participat la diferite concursuri de creație literară și de artă plastică și fotografică, folclor ș.a. peste 2 500 000 de pionieri și școlari. Taberele artistice din timpul verii completează fericit această preocupare, sporind talentul și măiestria artistică a celor care reprezintă viitorul artei și culturii românești. Sînt în plină desfășurare noi concursuri artistice : „Festivalul teatrului școlar" (cu trei genuri — teatrul școlar, teatrul de păpuși și brigada artistică —), cel al cineclubiurilor pionierești. Astfel, mișcarea artistică pionierească se afirmă tot mai mult. Ea reprezintă un adevărat și autentic program de educație socială și civică. În cadrul acesteia se realizează totodată unul dintre obiectivele fundamentale ale organizației : dezvoltarea fondului de talente ale tinerei generații. Asupra importanței sociale a acestei acțiuni de valorificare aproape că este inutil a stărui. „Nici o țară din lumea modernă nu-și poate permite să neglijeze cea mai importantă resursă : talentele native ale populației ... dacă sistemul educativ funcționează bine atunci țara își va utiliza complet calitățile personale și intelectuale ale populației sale. Suma acestor calități este ceea ce se numește «fondul de talent» sau «fondul de capacități»" [12]. Valorificării pe planul afirmării și integrării sociale a acestui fond de aur al națiunii îi sînt dedicate importante eforturi ale organizației care se împletesc cu preocupările urmărind educația prin muncă și pentru muncă a pionierilor, cu antrenarea lor la diferite acțiuni de utilitate socială. Această orientare exprimă una dintre cerințele principale față de eficacitatea activității politico-educative a organizației. Adăugăm acțiunile întreprinse în sprijinul organelor puterii de stat, cum sînt cercurile de „prieteni ai grănicerilor", patrulele de circulație, comitetele sau cluburile micilor cetățeni și altele.

Integrarea socială a pionierilor și școlarilor nu se poate limita numai la cunoașterea patriei în general, ci trebuie să cuprindă neapărat mediul înconjurător în care își desfășoară ei viața de zi cu zi, în afara școlii și a organizației de pionieri (bloc, cartier, stradă). În această direcție s-a acționat insuficient pînă acum. Plenara Consiliului Național al Organizației Pionierilor a aprobat experimentarea, în anul 1970, a unor forme noi de activitate cu pionierii în timpul liber, menite să permită organizației să-și sporească influențele și dincolo de cadrul școlar. Se preconizează constituirea unor colective de pionieri în cartiere, blocuri, străzi etc., care să acționeze în timpul petrecut de copii acasă, în vederea rezolvării unor interese proprii ale acestora (amenajarea terenului de joc, organizarea unor competiții sportive etc.) și a unor sarcini cu caracter obștesc cum sînt : înfrumusețarea cartierului, îngrijirea spațiilor verzi, ocrotirea copiilor mici, apărarea avutului obștesc, ajutorarea celor în vîrstă în munca gospodărească ș.a. Adoptarea unei astfel de

[12] P. W. Musgrave, *The Sociology of Education*, Methuen Co. Ltd. London, 1966, p. 155.

soluţii are implicaţii multiple. În primul rînd, se vor întări legăturile organizaţiei cu membrii săi. În al doilea rînd, se lărgesc posibilităţile de angajare în mişcarea pionierească a altor adulţi cum sînt : deputaţi, părinţi, pensionari etc. În al treilea rînd, vom avea posibilitatea să acţionăm mai eficient împotriva delicvenţei juvenile, atît sub aspectul reeducării cît mai ales al prevenirii, al limitării posibilităţilor de extindere. Colectivele de pionieri dinafara şcolii, antrenînd copiii la o serie de acţiuni patriotice, prevenind comiterea unor fapte antisociale, insuflînd copiilor cultul pentru fapta bună, oricît de neînsemnată ar fi ea, vor contribui la legarea şi mai firească a activităţii organizaţiei de munca întregii societăţi, de viaţa ei actuală, la înţelegerea de către fiecare pionier a rolului său prezent în societate, realizîndu-se o mai bună legătură între generaţii, o sensibilizare sporită a copiilor faţă de acte de mare valoare socială etc.

Rezultă din cele de mai sus că educaţia ideologică-politică nu este problema numai a unui compartiment al pionieriei, ci o direcţie de realizare a conţinutului întregii activităţi pionereşti, după cum înfăptuirea ei în condiţiuni optime nu este posibilă decît prin strînsă şi largă colaborare cu şcoala, familia, cu U.T.C. şi cu ceilalţi factori educativi.

ИДЕОЛОГИЧЕСКОЕ И ПОЛИТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ПИОНЕРОВ И ШКОЛЬНИКОВ

(Резюме)

Подчеркивая, что проведенные работы по идеологическому и политическому воспитанию в пионерской организации представляют интерес для всех тех, которые занимаются делом коммунистического воспитания школьной молодежи, автор замечает, что эта работа является основной и постоянной задачей этой организации вытекая из ее целей.

Говоря о воспитательной работе, автор подчеркивает решающую роль инициативы детей в организации, программировании и проведении работы, эмоциональность символов и пионерских традиций (встречи с бывщими пионерами, празднование определенных событий орданизации дня пионеров и т. д.), формирование научного материалистического диалектического мировоззрения и научно-атеистическое воспитание, которым содействует в особенности посещение музеев, соревнования на различные научные темы, слушание радио-и телепередач, технические кружки и т. д. Во всех этих действиях необходимо учитывать интересы детей, а также связь детей непосредственно ссоциальной средной; в этих условиях можно оценить глуоокий смысл патриотического воспитания детей.

В заключительной части статьи подчеркивается, что осуществление в наилучших условиях идеологического и политического воспитания возможно только при тесном сотрудничестве со школой, с семьей, молодежной коммуиистической организацией и другими воспитательными факторами.

L'ÉDUCATION IDÉOLOGIQUE ET POLITIQUE DES PIONNIERS ET DES ÉCOLIERS

(Résumé)

Mettant en évidence le fait que le développement du travail d'éducation idéologique et politique dans le cadre de l'organisation des pionniers présente intérêt pour tous ceux qui sont engagés dans l'oeu-

vre d'éducation communiste de la jeunesse écolière, l'auteur montre que ce travail este une tâche fondamentale et permanente de cette organisation, résultant des buts pour lesquels elle milite.

Parlant de l'activité éducative, l'auteur souligne le rôle péremptoire de l'initiative des enfants dans l'organisation, la programmation et le déroulement de l'activité, la tonalité émotionnelle des symboles et des traditions des pionniers (des rencontres avec de ex-pionniers, la fête de certains évènements de l'organisation et du jour des pionniers etc.), la formation de la conception scientifique matérialiste et dialectique et l'éducation athéiste-scientifique, à laquelle contribuent particulièrement les visites des musées, des concours sur divers thèmes scientifiques, l'audition et le visionnement de certaines émissions à la radio et à la télévision, les cercles techniques-applicatives etc. Dans toutes ces actions on doit mettre l'accent sur les intérêts des enfants, et aussi sur l'attachement des enfants au milieu social immédiat de leur existance, les sens profonds de l'éducation patriotique des enfants pouvant être appréciés dans ce cadre.

À la fin on relève le fait que la réalisation de l'éducation idéologique et politique dans des conditions optimales n'est pas possible que par une étroite collaboration avec l'école, la famille, l'organisation UTC (Union de la jeunesse communiste) et les autres facteurs éducatifs.

THE IDEOLOGICAL-POLITICAL EDUCATION OF PIONEERS AND PUPILS

(Abstract)

Emphasizing the fact that the ideological-political education within the pioneers' organization is of interest for all those interested in the communist education of the school youth, the author shows that this activity is a fundamental and perpetual task of this organization, as a result of its aims.

Talking about the educational activity, the author emphasizes the decisive part played by the children's initiative in the organization, establishment and performance of this activity. The emotional tinge, the pioneers' symbols and traditions play also an important part here (meetings with former pioneers, the celebration of certain events and of the Pioneers' Day, etc.). The formation of a materialist-dialectic conception and the atheistical education are also important. An important contribution is made by the visits to museums, contests on various scientific subjects, the watch of some radio and television broadcasts, technical circles, etc. In all these activities stress must be put on the children's interests as well as on the link of them to the immediate environment of their existence, and it is this framework in which the deep meaning of patriotic education can be accounted.

Finally there is an emphasize on the best conditions of ideologic-political education that is possible only in a close connection with school, family, UTC organization and other educational sources.

PROBLEMATIZAREA ŞI VALOAREA EI FORMATIVĂ

MARIN DRĂGULEŢ

lector I. C. P. P. D. — filiala Iaşi

Cercetările de psihologie şi didactică modernă impun tot mai mult perfecţionarea metodelor de învăţămînt, în scopul dezvoltării gîndirii creatoare la elevi, componenta psihică cea mai solicitată şi cu aportul cel mai însemnat în promovarea progresului tehnic şi ştiinţific contemporan. După J. Piaget, gîndirea este, înainte de toate, un sistem de operaţii logice, iar operaţiunea constituie elementul activ al gîndirii.

Problematizarea lecţiilor, ca metodă de lucru în învăţămînt, corespunde atît naturii gîndirii, cît şi cerinţelor metodologice de dezvoltare a acestui proces. Despre actualitatea şi eficienţa folosirii acestei metode în învăţămînt atestă şi numeroasele cercetări didactice contemporane, efectuate pe plan mondial. Citărm numai cîteva nume : W. H. Kilpatric (America), Z. A. Smirnov şi T. V. Kudreavţev (U.R.S.S.), Hans Aebli (Elveţia), Werner Folde (Germania), Wincenty Okon (Polonia), M. Markov (Bulgaria), P. Popescu-Neveanu (România) ş.a.

Să vedem în ce constă metoda problematizării lecţiilor şi care sînt cerinţele pedagogice pentru aplicarea corectă a acesteia în învăţămînt.

Specificul acestei metode didactice îl constituie caracterul problematizant pe care-l îmbracă conţinutul învăţămîntului în procesul predării şi al asimilării cunoştinţelor de către elevi. Problema este un cadru mental tensional în care un mănunchi de date, fapte, idei şi legi cunoscute, structurate într-un anumit fel în jurul unei întrebări euristice, declanşează şi susţin activitatea de cunoaştere a gîndirii în scopul promovării de noi cunoştinţe, sub formă de răspuns la întrebare sau soluţie la problemă. În esenţa sa, problema se reduce la întrebare (fără a fi însă numai întrebare) adresată necunoscutului, pentru a deveni cunoscut. În structura problemei intră, pe lîngă întrebarea propriu-zisă, şi un sistem redus de cunoştinţe ajutătoare, implicit sau explicit formulate, care, alăturate şi opuse, îndreptăţesc apariţia întrebării şi îi uşurează funcţia investigatoare, propulsînd într-o anumită direcţie mişcarea gîndirii. Deci, „întrebarea-problemă cuprinde datele necesare pentru ca elevii, uzînd de procedeele gîndirii logice, să găsească răspunsul implicat în aceste date, dar care nu se găseşte explicit formulat în problemă“ [1]. Dar, ce este întrebarea ? „Întrebarea, ca formă productivă a gîndirii, este un component obligatoriu al problemei de cunoaştere,... un stimulent nemijlocit al mişcării cunoaşterii“ [2]. Întrebarea introduce, în cadrul problemei, tensiune în sistemul cunoştinţelor, declanşează mişcarea gîndirii şi îi finalizează cursul. Şi, subliniem că numai dacă întrebarea este tensională, adică, dacă relevă contradicţiile reale şi pune în lumină un dezechilibru, dacă dinamizează vechile cunoştinţe în sprijinul promovării altor cunoştinţe noi, ea poate fi cu adevărat productivă, poate transforma necunoscutul în cunoştinţă explicită şi suficientă.

[1] M. Markov, *O problemnon obucenii*, „Sovetskaia pedagoghika“ nr. 7/1967, p. 98.

[2] V. V. Zabotin, *O paznavatelinoi roli vaprosov v obucenii*, „Sovetskaia pedagoghika“ nr. 9/1967, p. 57.

Acestea sînt caracterul, structura și funcțiile tipice problemei-întrebări sau întrebării-probleme, specifice acestui mod de cunoaștere și învățare. Problema exprimă în mod obiectiv mișcarea subiectivă a gîndirii în procesul eficient al cunoașterii didactice.

În procesul de învățămînt nu acționează numai întrebări-probleme, ca instrument de gîndire productivă, ci și altă categorie de întrebări, cu funcție predominantă de reproducere a cunoștințelor deja însușite, în scopul precizării și consolidării lor. Întrebările de acest tip nu sînt însă element de problemă, nu incită gîndirea activă și n-o lansează într-un proces de cunoaștere nouă, ci doar consolidează cunoașterea pe un material vechi, prin exersarea memoriei și a altor funcții psihice reproductive, într-o acțiune cognitivă necesară, dar cu caracter staționar și cu tendințe de încremenire. Din păcate, pe o largă arie în învățămînt, în munca multor cadre didactice cu elevii predomină întrebările cu funcții reproductive și nu întrebările-probleme. După o statistică făcută la școlile dintr-un oraș din U.R.S.S., „din 750 de întrebări înregistrate, 536 au fost adresate numai memoriei elevilor, iar mai mult de jumătate din cele rămase se adresau gîndirii de tip reproductiv" [3].

Dezvoltarea gîndirii de tip reproductiv nu poate satisface, pe plan educativ, cerințele societății contemporane. Ritmul accelerat al cunoașterii științifice și progresul social, în general, cer educației să dezvolte *gîndirea creatoare* a tinerilor și să le-o mențină, dacă se poate spune astfel, mereu tînără și activă, iar pentru realizarea acestui important obiectiv educativ metoda problematizării lecțiilor aduce o contribuție însemnată, poate cel mai eficace aport în ordinea metodelor de învățămînt. Lecțiile concepute și construite în spirit problematizant, trebuie să ridice elevilor un șir de probleme-întrebări, atît prin conținutul învățămîntului, cît și, mai ales, prin metodica expunerii și prezentării lui, promovînd cunoașterea didactică într-o mișcare dialectică : de la punerea și rezolvarea unei probleme de cunoaștere, la pregătirea climatului spiritual pentru apariția altor probleme și așa mai departe. A pune elevului probleme de gîndire, dar, mai ales, a-l pregăti să-și pună singur întrebări-probleme este mult mai important decît a-l conduce spre rezolvarea lor. Dacă ajutorul dat de profesor elevilor în formularea problemelor este legitimat din punct de vedere pedagogic, oferirea soluțiilor sau răspunsurilor de-a gata la probleme este de-a dreptul antipedagogică. Faptul însuși că elevul gîndește și își pune probleme, cu ocazia predării sau învățării lecțiilor, constituie deja geneza unui început de cunoștință nouă. Evident că activitatea didactică nu trebuie redusă sau canalizată exclusiv spre acumularea de cunoștințe, dar ea nici nu trebuie desprinsă cu totul de rezultatele sale cognitive. Apreciind învățarea, de fiecare dată și imediat, în lumina rezultatelor pozitive obținute în domeniul cunoașterii, o stimulăm și o orientăm spre creație, bagajul de cunoștințe realizat servind ca ferment, dar și ca material pentru o nouă construcție cognitivă. A învăța pentru a ști și a ști mereu mai mult și mai bine pentru a crea în perspectiva timpului și a cerințelor societății pentru care s-a format — iată o idee ce ar putea servi ca o chemare adresată tineretului studios. Cunoașterea, în mișcarea și forma sa didactică, nu are și nici nu trebuie să-și aibă sfîrșit în sistematica cunoștințelor școlare, ordonate după logica obiectelor de învățămînt. Un învățămînt eficient trebuie să dea elevilor ideea despre caracterul procesual al sistemului de cunoștințe, să lărgească orizontul cunoașterii pînă dincolo de

[3] V. V. Zabotin, *Op. cit.*, p. 47.

limitele prelucrării didactice a cunoştinţelor în programele şi manualele şcolare. Imobilitatea şi încremenirea cunoaşterii într-o sistematică prea rigidă şi încheiată poate duce la frînarea spiritului de investigare ştiinţifică, indicînd prin aceasta un proces de îmbătrînire, de anchilozare sau de blazare prematură a unor tineri în curs de formare spirituală. Astfel, se ajunge uneori la tipul intelectualului, de fapt, intelectual neîmplinit, care nu mai simte nevoia de a studia în domeniul său de activitate, motivat pentru sine de credinţa că tot ceea ce se putea cunoaşte în specialitatea sa a fost de mult cunoscut şi în prezent este şi de el cunoscut, sau, dimpotrivă, că domeniul ce-i stă în faţă este incognoscibil şi deci studiul nu mai are rost. Din acest moment începe inevitabil ratarea lui, iar domeniul de cunoaştere pe care-l reprezintă nu mai are nimic de aşteptat de la un astfel de specialist.

Învăţămîntul trebuie să alimenteze continuu spiritul elevilor cu probleme-întrebări, iar cunoştinţele dobîndite, drept răspunsuri la întrebări sau soluţii la probleme, să fie mereu problematizate, admise ca adevăruri provizorii şi folosite ca elemente constitutive în construcţia şi rezolvarea unor noi probleme de gîndire. „Instrucţia — scrie L. N. Landa — nu este decît rezolvarea unui lanţ de probleme. La fiecare moment pedagogul are un scop determinat (să-i înveţe pe elevi ceva, să educe la ei ceva) : are un anumit arsenal de mijloace şi condiţii determinat, în care trebuie să acţioneze (anumite cunoştinţe ale elevilor, un anumit nivel al dezvoltării lor etc.). A stabili care anume din totalul mijloacelor existente trebuie aplicate pentru atingerea unui scop concret, în condiţii concrete, constituie o problemă tipică“ [4]. Şi, dacă instrucţia este cu adevărat „un lanţ de probleme“ pentru pedagog de ce n-ar deveni ea ca atare, în altă perspectivă, şi pentru elev, student sau cercetător ? În acest scop vedem noi oportună şi actuală apariţia ideii de a reînvia seminariile problematice în învăţămîntul superior şi de a generaliza lecţiile-probleme.

Transmiterea şi însuşirea cunoştinţelor în cadrul problematic şi într-o atmosferă de discuţii fructuoase sînt menite să activeze intens gîndirea şi celelalte funcţii de cunoaştere ale elevilor, să susţină interesul şi curiozitatea lor în studiu, să le dezvolte spiritul critic şi să le formeze aptitudinea de cercetare ştiinţifică — atît de necesare în procesul de cunoaştere şi de creaţie. În spiritul acestei finalizări educative, credem noi, pedagogul polonez Wincenty Okon, în studiul său *Bazele învăţării pe probleme* [5], a căutat să îmbine, într-un singur complex metodic, metoda învăţării pe probleme cu metoda cercetării ştiinţifice de către elevi, reprezentînd în metodologia didactică un punct de vedere pe care nu-l putem împărtăşi, deoarece, după opinia noastră, metoda problematizării lecţiilor, deşi include uneori manifestarea spiritului de cercetare ştiinţifică la elevi, nu se poate îngemîna, neapărat şi întotdeauna, în mod organic, într-un complex didactico-metodic unitar, cu metoda cercetării ştiiţifice. Dacă educatorii reuşesc să determine elevii să adopte în studiul lor spiritul şi atitudinea cercetătorilor ştiinţifici, însuşindu-şi un stil de muncă specific, pe măsura capacităţii lor de a lucra cu metode ştiinţifice, aceasta constituie o realizare educativă pozitivă, de autentică valoare formativă, dar, în esenţă, capacitatea de cercetare didactică la elevi este limitată, iar activitatea lor de cunoaştere are particularităţi care

[4] L. N. Landa, în „Probleme de filozofie“, nr. 9/1962, p. 87.

[5] După prezentarea cărţii *Bazele învăţării pe probleme* de Maria Giurgea, „Revista de pedagogie“, nr. 3/1966.

o deosebesc de cercetarea științifică propriu-zisă și care-i determină autonomia și specificitatea.

Procesul de învățămînt oferă la tot pasul posibilități de creare a unor situații problematice, care să antreneze spiritul elevilor în căutarea adevărurilor științifice. Cunoașterii umane îi sînt proprii contradicțiile interne, iar dificultățile didactice constituie obstacole mintale pe care elevul trebuie să le depășească spre a promova învățarea sa. Rezolvarea și depășirea contradicțiilor cognitive necesită un efort mintal constructiv din partea elevului, efort care, dozat în activitate intelectuală, în mod progresiv și în conformitate cu o anumită legitate bio-psihologică, pentru învingerea treptată a greutăților crescînde, își dezvăluie prețioase valențe formative în efecte deosebit de favorabile pentru dezvoltarea inteligenței și gîndirii inventive. Kairov a încercat să dea o formulare legică dozării efortului în studiu : „Studiul trebuie să fie atît de ușor, încît elevii să poată munci totdeauna activ cu materialul nou, și atît de greu, încît să nu-i permită elevului să stea pe loc, ci treptat să învingă obstacole noi... și prin aceasta să-și dezvolte forțele intelectuale“ [6].

În unele lecții, contradicțiile cognitive îi apar elevului ca fiind evidente și ușor de sesizat în cuprinsul temelor studiate, în cadrul unor probleme evidente, manifestîndu-se ca atare „... între experiența anterioară a elevului și noile cunoștințe ce i se predau (respectiv între cunoștințele empirice și cunoștințele științifice) ; între învelișul intuitiv-senzorial al fenomenelor studiate și esența lor abstractă ; între însușirile esențiale și cele neesențiale ale fenomenelor ; între cerințele sociale ale însușirii cunoștințelor și înclinațiile lui personale etc.“ [7], iar în altele ele trebuie dezvăluite din noianul faptelor sau create de profesor pe materialul faptic, ca motor al mișcării gîndirii. În acest din urmă caz, profesorul trebuie să-și manifeste întreaga lui capacitate didactică și metodică, deoarece, căutînd să creeze situații problematice, el poate aluneca ușor spre crearea unor probleme cognitive artificiale, motivat, în fond, de o bună intenție, de năzuința lui sinceră de a face mai interesante cunoștințele predate, de a provoca cu orice chip activizarea gîndirii productive la elevi, năzuință care, practic, poate fi neîndemînatic materializată. O astfel de pseudo-problematizare a materiei de învățămînt nu dezvoltă altceva decît formalismul și superficialitatea la elevi, marchează în procesul învățării apariția unor efecte spectaculare, dar care în realitate, sînt lipsite de efecientă educativă. O situație-problemă de cunoaștere, cu puternice implicații educative, „trebuie să apară din însuși caracterul conținutului instrucției, din dezvăluirea structurii logice interne a materialului de învățămînt“ [8]. Paul Popescu-Neveanu consideră că, în elaborarea problemelor instructive, „pentru a evita nota de artificialitate, este necesar ca modelul de probleme să fie de cele mai multe ori împrumutat din domeniul practic“ [9], dar nu exemplifică această sugestie.

Sesizînd elevilor contradicțiile cognitive implicate și evidente în conținutul lecțiilor, dezvăluind pe cele mascate, sau creînd situații problematice reale și accesibile, profesorul trebuie să urmărească a face din problematizarea lecțiilor

---

[6] I. A. Kairov, *Pedagogia*, Editura de stat didactică și pedagogică, 1950, p. 101.

[7] D. N. Dogoiavlenskii, *Formiravanie priemov umstvennoi raboti uceașcihsea kak puti razvitia mișleniia i aktivizații uceniia*, „Voprosî Psihologhii“, nr. 4/1962, p. 75.

[8] *Glubokie i procinîie znaniia vsem uceașcimsia*, „Sovetskaia Pedagoghika“ nr. 7/1966, p. 7.

[9] P. Popescu-Neveanu, *Unele probleme actuale ale didacticii*, în *Studii de didactică și psihologia învățării*, E.D.P., 1964, p. 41.

o metodă permanentă de lucru, încadrată într-un sistem de muncă didactică bine conturat, cu coordonate şi linii directoare stabile şi precis orientate, pentru ca activizarea elevilor la lecţie să devină calea cea mai eficace în formarea personalităţii umane creatoare.

Să analizăm acum cîteva încercări de a problematiza conţinutul lecţiilor la unele discipline umaniste.

În studiul *Contribuţii la metodica lecţiilor axate pe situaţii-probleme*[10], autorii arată că „din pregătirea şi desfăşurarea lecţiilor experimentale am putut desprinde mai multe tipuri de probleme-întrebări..." şi enumeră, referindu-se la istorie, următoarele: „Probleme-întrebări care dezvoltă interesul elevilor şi-i mobilizează să-şi însuşească cunoştinţe noi. De exemplu, la lecţia „Revoluţia burgheză din Anglia" s-a pus la început următoarea problemă: «Burghezia atrage la revoluţie toate forţele interesate. Totuşi, revoluţia nu a satisfăcut interesele tuturor forţelor participante. Arătaţi, în scris, în folosul cui a fost această revoluţie», şi, în continuare: s-a atras atenţia elevilor că vor putea răspunde la această problemă urmărind explicaţia profesorului"!

Dar, care este problema, în accepţia autorilor? Deşi n-o prea vedem (potrivit înţelesului pe care îl atribuim noi acestei noţiuni), se poate, totuşi, deduce că problema despre care e vorba aici este aceea care se rezolvă prin obţinerea răspunsului la întrebarea: „În folosul cui a fost făcută revoluţia burgheză din Anglia"? Aşa cum a fost formulată această întrebare şi cum a fost încadrată cu datele cognitive respective, ca cele explicate de profesor, precum că „burghezia atrage în revoluţie toate forţele interesate" şi „totuşi, revoluţia nu a satisfăcut interesele tuturor forţelor participante", ea anulează, după părerea noastră, caracterul de problemă al întrebării puse necerînd elevilor nici un efort propriu de gîndire şi nici chiar de memorie (sau foarte puţin) pentru a selecta, actualiza şi structura date cunoscute şi necunoscute, într-un cadru tensional, în baza cărora elevii să caute un răspuns adecvat la întrebare, din moment ce toate acestea au fost oferite de-a gata de către profesor! Căci, dacă revoluţia din Anglia este, prin definiţie, burgheză, afirmată ca atare prin însuşi titlul lecţiei, dacă burghezia a atras „la revoluţie toate forţele interesate şi totuşi revoluţia nu a satisfăcut interesele tuturor forţelor participante", atunci se înţelege de la sine că această revoluţie nu s-a făcut decît în folosul burgheziei.

Desigur că în cuprinsul cercetării amintite se găsesc şi probleme autentice — dacă admitem că au fost îndeplinite şi celelalte condiţii suplimentare: apariţia şi plasarea lor în contextul lecţiei la momentul şi locul potrivit, realizarea unei juste proporţionări între cunoştinţele furnizate de profesor şi cele dobîndite de elevi pe cale independentă, atmosferă de efervescenţă intelectuală în colectivul clasei etc. — cum este, de exemplu, următoarele: „Care a fost caracterul şi tipul revoluţiei din 1848 în Ţările Române, specificul ei în fiecare din cele trei ţări române, comparîndu-le între ele precum şi cu revoluţiile de acelaşi tip din celelalte ţări europene din perioada anului 1848" ş.a.

Observaţii, mai mult sau mai puţin asemănătoare, se pot face şi asupra celorlalte tipuri de probleme-întrebări stabilite de autorii studiului citat.

Extinzînd problematizarea asupra tuturor formelor şi momentelor prin care trece procesul de învăţămînt, începînd cu comunicarea de noi cunoştinţe, continuînd cu fixarea, păstrarea şi aplicarea cunoştinţelor însuşite în practica studiului şi terminînd cu recapitularea cunoştinţelor în scopul sistematizării şi consolidării

[10] V. Bota, A. Turovţev, M. Chişu, *Contribuţii la metodica lecţiilor axate pe situaţii-probleme*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1969.

lor, și mai ales, reducînd problema la întrebarea de tip reproductiv, noi credem că se tratează în mod simplist natura și esența problemei, i se bagatelizează sensul și funcția pînă întratît, încît dispare însăși problema. În felul acesta, metoda problematizării ușor se poate transforma într-o conversație sterilă, datorită tocmai conținutului și formei întrebărilor pe care profesorul le adresează elevilor în cursul lecției.

În articolul *Un experiment privind problematizarea lecțiilor de istorie*, publicat în „Gazeta învățămîntului" nr. 1019 din 28 noiembrie 1969, de profesorii Ion Teodorescu și Ion Mezărescu, se arată cum s-a aplicat problematizarea lecțiilor în predarea istoriei antice, la clasa a V-a, unde, de asemenea, se pot pune numeroase probleme, cum ar fi cele ce urmează : 1. «Comparați scrierea feniciană cu scrierea cuneiformă și cu cea hieroglifică. În ce constă superioritatea scrierii feniciene» ; 2. «Cum a fost posibilă înfrîngerea uriașului imperiu persan la Maraton și Salamina de către Atena, un mic oraș-Stat» ? ; 3. «Care sînt cauzele descompunerii orînduirii comunei primitive» ? ; 4. «Arătați cauzele și caracterul războaielor punice» ! ; 5. «Care credeți voi că ar fi fost cursul celui de-al doilea război punic dacă Hanibal ar fi atacat Roma» ? ; 6. «De ce nu au apărut clasele sociale și statul încă din epoca pietrei» ? ; 7. «Urmăriți pe hartă evoluția granițelor imperiului roman în secolele I și al II-lea (e.n.) și explicați cauzele extinderii lor maxime» etc.

Spațiul nu ne permite să ne oprim și să analizăm fiecare întrebare-problemă sub aspectul ei problematic, însă semnalăm numai acest pronunțat caracter la întrebările : întîia, a doua, a cincea, a șasea și a șaptea ; în schimb, întrebările a treia și a patra nu au caracter de problemă, deoarece ele se rezolvă prin mecanismul gîndirii de tip reproductiv sau al memoriei, cauzele la care se referă întrebările fiind cunoscute de elevi din manual sau din expunerea profesorului și altă posibilitate de investigație asupra trecutului îndepărtat nefiind accesibilă elevilor de clasa a V-a.

Ingenios formulată ni se pare a fi întrebarea-problemă : «Care credeți voi că ar fi fost cursul celui de-al doilea război punic dacă Hanibal ar fi atacat Roma» ?, deși aici s-ar putea obiecta că, prin aceasta, silim gîndirea elevilor să emigreze pe un teren imaginar, de incertitudine și probabilitate, ceea ce eo ipso vine în contradicție cu legitatea producerii fenomenelor istorice. Dar, cîtă imaginație nu cuprinde istoria antică !

Pedagogul german Werner Folde sugerează și el, în cadrul predării istoriei moderne și contemporane, următoarea problemă : «De ce P.C. (b) al U.R.S.S., respectiv Lenin, a dat în 1917 Decretul asupra păcii, iar, în 1918, tot P.C. (b), respectiv Lenin, a chemat proletariatul rus la un război sfînt împotriva intervenționiștilor și contrarevoluționarilor interni» ? [11]. O asemenea problemă-întrebare, în condițiile programei învățămîntului nostru istoric, ar putea fi pusă elevilor din clasa a VIII-a, la tema : *U.R.S.S. pe drumul construirii socialismului.* Din răspunsurile elevilor trebuie să reiasă caracterul și obiectivele războaielor imperialiste și poziția comuniștilor față de aceste războaie, precum și față de războaiele de legitimă apărare, ca cel purtat de proletariatul rus în 1918 pentru apărarea tînărului stat sovietic.

În această ordine de idei, propunem și noi o problemă pentru elevi, la tema : *Destrămarea imperiului habsburgic și alipirea Transilvaniei la Țările Române :* «Cunoscînd componența națională a imperiului habsburgic și forțele sociale care

[11] Werner Folde, *Die Rolle und Bedeutung der Problemstellung* în „Geschichtsunterricht und Staats-bürger-Kunde", 1968, Heft 8, p. 718—727.

au luptat pentru destrămarea lui, ce formaţiuni statale credeţi că puteau să ia naştere pe ruinele acestui imperiu ? Motivaţi cu argumente istorice apariţia statelor naţionale independente şi unitare şi precizaţi, în contextul respectiv de fapte, caracterul marii adunări populare de la Alba-Iulia, la 1 decembrie 1918» ? În sprijinul obţinerii unui răspuns just se va recomanda elevilor să studieze lucrările Conferinţei pregătitoare a istoricilor, din 1964, în vederea Congresului mondial al istoricilor, care s-a ţinut la Viena, în 1965, potrivit relatărilor acad. C. Daicovici [12]. Elevii trebuie să demonstreze netemeinicia tezei potrivit căreia pe ruinele imperiului habsburgic putea apare, în loc de state naţionale, o federaţie de state, legitatea apariţiei statelor naţionale, precum şi caracterul progresist al Adunării de la Alba-Iulia.

Să ne referim, în continuare, la geografie.

În articolul *Lecţii care fertilizează şi solicită gîndirea elevilor*, apărut în „Gazeta învăţămîntului" nr. 989, din 24 mai 1968, profesorii G. Lupaşcu şi P. Bărgăoanu, referindu-se la „funcţiile şi particularităţile pedagogico-metodice ale recapitulării finale", propun cîteva teme sintetice, pe clase, din lista cărora extragem două mai semnificative, lăsînd la o parte pe cele mai puţin problematice ; la clasa a VIII : «Principalele bogăţii naturale ale României. Repartiţia lor geografică şi utilitatea pentru economie. Valorificarea superioară a bogăţiilor naturale în condiţiile României socialiste, pentru dezvoltarea economiei naţionale, creşterea nivelului de trai al poporului, intensificarea şi extinderea legăturilor economice externe ale ţării», iar la clasa a X-a : «Consideraţiuni istorico-geografice cu privire la crearea de posesiuni şi apoi de imperii coloniale în secolul XIX şi începutul secolului XX. Harta politică a lumii în jurul anului 1920. Destrămarea şi prăbuşirea sistemului colonial al imperialismului după formarea sistemului mondial socialist. Harta politică a lumii în prezent. Dezvoltarea social-economică a tinerelor state independente. Sprijinul acordat de Republica Socialistă România şi celelalte ţări socialiste pentru lichidarea completă a colonialismului şi combaterea neocolonialismului, pentru progresul şi prosperitatea ţărilor în curs de dezvoltare».

Subliniem aspectul specific al temelor-probleme, determinat de conţinutul predominant descriptiv al geografiei, de corelaţia cunoştinţelor cu alte obiecte de învăţămînt şi de conducerea mai multor probleme în cadrul aceleiaşi teme de recapitulare.

La limba şi literatura română, un profesor * propune să se dea teme-probleme diferenţiate, pe grupe omogene de elevi, într-o ordine crescîndă a dificultăţilor, de exemplu, cu ocazia studierii operei lui Coşbuc :

1. Afirmaţiile lui Dobrogeanu-Gherea despre poezia : *Noi vrem pămînt !*
2. Comparaţie între *Noi vrem pămînt* de G. Coşbuc şi *Clăcaşul* de C. Bolliac.
3. Poezia de revoltă socială la Coşbuc.
4. Recenzarea studiului lui D. Gherea *Coşbuc — poetul ţărănimii.*

Exprimîndu-ne rezerve faţă de unele teme în ceea ce priveşte caracterul lor de probleme, cum ar fi tema întîia şi a patra, apreciem ca pozitivă preocuparea profesorului pentru problematizarea lecţiilor.

În concluzie, studiul nostru ne-a condus spre formularea cîtorva reguli sau precauţii pedagogice, care socotim că trebuie luate în seamă la folosirea temelor-probleme în lecţii :

---

[12] Acad. C. Daicovici, *Dezbaterile istoricilor*, „Contemporanul", nr. 22 din 29 mai 1964.

* A se vedea „Gazeta învăţămîntului" nr. 741 din 7. II. 1964.

— să se dezvăluie sau să se creeze veritabile probleme de cunoaștere pe *structura logică internă a materialului de învățămînt*, în care să apară pregnant contradicțiile cognitive și constrîngerea gîndirii de a le depăși ;

— în problematizarea lecțiilor să se urmeze *metodica* formării capacității și deprinderii de a pune și rezolva probleme de la profesor spre elev, cu respectarea principiilor didactice, pornindu-se de la probleme-întrebări firești și accesibile, formulate la început într-un cadru intelectual și afectiv restrîns la problematica unei lecții, apoi unui sistem de lecții, unei discipline sau mai multora ;

— să se chibzuiască momentul și locul potrivit pentru plasarea problemei în structura metodică a lecției, ținînd seama de : natura temei, nivelul dezvoltării intelectuale a elevilor, gradul lor de comprehensiune, motivele învățării, capacitatea de documentare și rezolvare de probleme, lacunele în sistemul lor de cunoștințe, o justă proporționare a elementelor cunoscute și necunoscute etc. ;

— să fie dinamizate, în primul rînd, cunoștințele cele mai apropiate și corelate întrebării, acelea care să stimuleze gîndirea și să antreneze întreaga personalitate a elevului în probleme din ce în ce mai tensionale și mai cuprinzătoare, mai dinamizante pentru fondul de cunoștințe și mai profunde pentru operațiile gîndirii;

— problematizarea să vizeze realizarea unor sarcini de cunoaștere precise și crescînde : redescoperirea unor noi cunoștințe pentru elev, confirmarea veracității unor adevăruri îndoielnice, despicarea unor probleme de temerară cutezanță pentru spiritul de cercetare al elevului etc.

— să orienteze mersul judecăților spre aflarea unui răspuns adecvat și convingător la întrebare, propulsînd mișcarea gîndirii pe o cale justă, științifică și fecundă ;

— să stimuleze și să susțină stări afective potrivite promovării cunoașterii : curiozitate, sentimentul „goanei" pasionate după aflarea adevărului etc. ;

— să se planifice din timp problemele pe ansamblul materiei de studiu, punîndu-se de acord structura lor cu structura și ordinea temelor și lecțiilor trecute în programa școlară.

În sfîrșit, în aprecierea valorii instructiv-educative a temelor-probleme să se ia în considerație : caracterul lor autentic și tensional, sfera cunoștințelor dinamizate și gradul lor de corelație, angajarea operațiilor gîndirii, direcția și logica raționamentelor, rezultatele cercetării, gradul veracității cunoștințelor și însemnătatea lor pentru progresul cunoașterii.

Propunem să se ceară profesorilor să formuleze teme-probleme pe specialități, care să fie apoi supuse discuției publice în presa pedagogică.

Problematizarea lecțiilor este o necesitate didactico-metodică impusă școlii actuale de cerințele societății față de formarea unui om nou, cu gîndire și spirit inventiv, capabil să facă față progreselor științelor și să contribuie la acest progres, dar și la al lui însuși.

ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ И ЕЕ ФОРМАТИВНОЕ ЗНАЧЕНИЕ

(Резюме)

Автор статьи выступает за приспособление и включение проблематизации уроков в систему учебной работы в школе как методическое, чрезвычайно действенное средство для развития творческого мышления учащихся и для основательного усвоения знаний.

Однако, метод проблематизации уроков должен быть использован в пределах преподавания который предварителяно был разделен на настоящие познавательные, вопросы, чтобы вызвать и поддержа-

ть усиленную деятельность мышления учащихся в восприятии и усвоении новых знаний. Устанавливая роль эвристического вопроса как непосредственный стимул движения мышления в процессе познания, автор уточняет координаты по настоящему проблемному положению н возросшей воспитательной действенности и по контрасту с ними фальшивыми вопросами обучения, которые развивают только поверхность и формализм обучения.

В закючительной части статьи даются примеры настоящих познавательных вопросов с максимальным воспитательным значеннем и формулируются правила педагогическоrо применения этого ценного метода обучения.

LA PROBLÉMATISATION ET SA VALEUR FORMATIVE

(Résumé)

L'auteur préconise dans cert article l'adoption et l'intégration de la problématisation des leçons dans le système du travail didactique de l'école, comme un instrument méthodologique particulièrement efficient pour le développement de la pensée créatrice chez les élèves et la stimulation d'une connaissance et d'une instruction sérieuse.

La méthode de la problématisation des leçons doit être utilisée dans les limites de l'enseignement de la matière d'étude, qui fut, au préalable, structurée sur de véritables problèmes cognitifs, en essence dans un cadre mental tensionnel, qui doit déclancher et souteiner intensement l'activité de la pensée des élèves dans la perception et l'assimilation de nouvelles connaissances. L'auteur établit le rôle et la fonction de la question heuristique dans le cadre du problème, comme stimulant direct du mouvement de la pensée dans le processus de connaître. Il précise encore les coordonnées des situations vraiment problématiques, à efficience éducative augmentée, et, par contraste à elles, les faux problèmes instructifs, qui ne développent que la superficialité et le formalisme dans l'enseignement.

En conclusion, on donne des exemples d'authentiques problèmes, cognitifs, à valences éducatives maximales et on formule les régles, d'utilisation pédagogique de cette valeureuse méthode d'enseignement.

PROBLEMATIZATION AND ITS FORMATIVE VALUE

(Abstract)

The author stipulates in this paper the use and integration of the problematization of lessons in the system of teaching in school as a very efficient methodological tool for the development of creative thinking to pupils and the promotion of a thorough knowledge and learning.

The method of lesson problematization has to be used within the subject matter which has been previously structured on the real cognitive elements, essentially in a mental tensional framework that must start and keep intensively the thinking activity of the pupils in the perception and the acquisition of the new knowledge. Placing the euristic question within the problem, as a direct stimulus of the thought movement in the process of knowledge, the author emphasizes the places of real problemming situations with an increased educational efficiency and, in contrast to them, the false instructive problems which develop nothing but the superficiality and formalism in teaching.

At last, examples of authentic cognitive problems are given, with maximum educational values, and the rules of educational use of this valuable method of teaching are formulated.

FILOZOFIA EDUCAŢIEI ŞI CERCETAREA PEDAGOGICĂ

EMILIAN DIMITRIU

I. Filozofia este o necesitate permanentă, prezentă pretutindeni şi întotdeauna. Ea „constituie o înţelepciune indispensabilă fiinţelor raţionale pentru coordonarea diverselor lor activităţi“ [1]. Întregirea spirituală a omului, reglarea umanistă a felului său de a înţelege, a valoriza şi a acţiona, sînt imposibile în afara meditaţiei filozofice. În epoca contemporană, şi mai ales în socialism, trebuinţa crescîndă de filozofie, stimulată de repunerea în discuţie a relaţiei fundamentale individ, în societate şi în lume, vizează deopotrivă înţelegerea „ultimelor esenţe“ şi justificarea angajării şi a responsabilităţii. Ea se corelează cu trebuinţa sporită de educaţie, cu conştientizarea faptului că formarea şi autoperfecţionarea continuă fac posibile înţelegerea şi stăpînirea viitorului. „În concepţia noastră, educaţia socialistă, conştiinţa socialistă, implică atît cunoaşterea temeinică a ceea ce este valoros în domeniul culturii, ştiinţei şi tehnicii contemporane, stăpînirea deplină a profesiunii, cît şi însuşirea concepţiei filozofice despre lume şi societate a partidului nostru — materialismul dialectic şi istoric — formarea unei atitudini cetăţeneşti active, înaintate [2]. În *Teze asupra lui Feuerbach*, K. Marx cerea ca filozofia să fie înţeleasă în semnificaţia sa critică revoluţionară, ca forţă implicată în complexitatea vieţii practice, în procesul de schimbare a societăţii, a lumii. „Filozofia nu poate fi tradusă în fapt fără desfiinţarea proletariatului, proletariatul nu poate să se desfiinţeze fără ca filozofia să fie tradusă în fapt“ [3]. K. Marx, Fr. Engels şi V. I. Lenin n-au adus o nouă filozofie, ci o nouă practică a filozofiei, fondată pe poziţia partidului în filozofie, provocînd o adevărată „ruptură epistemologică“ ; această nouă practică a filozofiei a transformat însăşi filozofia [4]. Ca formă a conştiinţei sociale, filozofia este legată de realitatea pe care vrea s-o transforme, prin cunoştinţe — pe care le constituie ştiinţele şi întreaga experienţă multilaterală, umană. Generalizînd această experienţă în limitele distincţiei dintre adevăr şi fals, filozofia este atitudine faţă de cunoştinţă [5], raportează cunoştinţa la problemele existenţiale ale omului, trage concluzii privind transformarea condiţiei umane, reglează conştiinţa socială spre noi structuri, ameliorative, de relaţie subiect-obiect. Imagine esenţializată a întregului (raportul om-lume), filozofia marxist-leninistă pune în centrul său teoria ştiinţifică a existenţei umane şi este un proiect de dezvoltare în această lume, o filozofie a actului de transformare, de creare şi autocreare, o „metodologie a iniţiativei istorice“. Ea arată cum poate dobîndi progrese

---

[1] J. Piaget, *Sagesse et illusions de la philosophie*, PUF, Paris, 1965, p. 1.

[2] Nicolae Ceauşescu, *Raport la Congresul al X-lea al P.C.R.*, Editura politică, Bucureşti, 1969, p. 93.

[3] K. Marx, Fr. Engels, *Opere*, vol. 1, Editura politică, Bucureşti, ed. a II-a, 1960, p. 427.

[4] Althusser, *Lénin et la philosophie*, Maspero, Paris, 1968.

[5] P. V. Kopnin, *Conştiinţa filozofică în raport cu celelalte forme ale conştiinţei*, „Revista de filozofie“ nr. 9/1968.

statutul existențial al omului, prin exploatarea cuceririlor asupra obiectului, asupra lumii.

Științifică prin dialectica sa, filozofia marxist-leninistă reflectează, în lumina idealului, asupra cunoscutului și pornind de la el asupra necunoscutului și a posibilităților de a-l cunoaște și utiliza. Ea este deopotrivă gîndirea care se gîndește pe sine, pentru a ajunge — prin stăpînirea universului — în posesia sa.

II. Largo sensu, oamenii posedă o „filozofie" a educației în măsura în care activitatea lor practic-educativă cuprinde în mod explicit o concepție despre educație. Se impune, însă, a face distincție între „ideologia practică", filozofia vulgară și filozofia științifică a educației. Există filozofii ale educației care exploatează științele în profitul cauzelor și valorilor extraștiințifice, pentru a se plasa mai bine în valorile stabilite. Aceste valori aparțin ideologiilor practice existînd în societate și care sînt formațiuni complexe de noțiuni — reprezentări — imagini, pe de o parte, și de montaje de comportări — conduite — atitudini, pe de altă parte. Ansamblul funcționează ca norme practice care guvernează atitudinea și luarea poziției concrete a oamenilor față de situațiile și problemele educaționale. Filozofia vulgară a educației (care exploatează științele, ideologiile, practicile burgheze) reflectă aceste reprezentări imediate, dar este o reflectare justificatoare și mistificatoare. Filozofia marxistă a educației separă ideologiile practice de științe și, în ideologiile unei practici, elementele juste de cele mistificatoare[6]. Ea poate fi considerată ca teoria globală și metodologia cercetării, evaluării și realizării acțiunii de formare a omului, înțeleasă în lumina procesului de transformare revoluționară a societății, a statutului existențial al omului. Această definire impune dezvoltarea filozofiei educației în așa fel, încît să fie capabilă să elaboreze predicții. Dezvăluind legile cele mai generale ale educației și formulînd principii, ea trebuie să le transforme în structuri logice, operații, norme, datorită cărora acțiunea de educare poate să fie stăpînită și să înregistreze progrese. Prin filozofia educației, formarea omului — ca semnificație și procesualitate — este gîndită și controlată de conștiința speciei. Apreciată ca nivelul cel mai înalt al teoriei despre educație[7], filozofia nu se constituie decît pornind de la punctele cele mai avansate ale științelor despre om și sociale, inclusiv pedagogia, de la concluziile antropologiei filozofice și, în general, ale filozofiei, avînd față de acestea un rol de selecție, sinteză și integrare, în funcție de dialectica formării omului și de comanda socială exprimată în politica partidului. Perspectiva pedagogică poate fi considerată ca o componentă esențială a oricărei științe despre om și societate, ca și a filozofiei. Datorită educației, cunoștința dobîndită prin științe și prin marile sinteze pe care le oferă filozofia se transformă într-un factor dinamizator al conștiinței, îndemnîndu-ne la acțiune socială, în direcția realizării idealului. Dewey scria că teoria educației, în cel mai larg sens al termenului, este identică cu însăși filozofia. Aceasta nu înseamnă că orice teorie este filozofică, sau că toate problemele educației sînt și probleme ale filozofiei. Dar educația, atîta vreme cît are în vedere scopurile vieții, este filozofică în esență, iar filozofia, fiindcă se referă la viața exemplară,

---

[6] apud Althusser, *Cours de philosophie pour les scientifiques*, 1967—1968, I-er cours, Paris.

[7] E. S. Maccia (*Educational Theorizing and Curriculum Change*, The Ohio State University, 1966) distinge : *teoretizarea educațională științifică* — evenimențială (asupra realității educaționale), praxiologică (care cuprinde dezvoltarea noilor elemente ce sînt combinate în practică), și *teoretizarea educațională filozofică* — *formală* (asupra logicii sau structurii limbajelor în educație), *evaluatoare* (asupra obiectivelor și rezultatelor comportamentale).

nu numai ca o problemă individuală, ci și ca exigență socială, este și teorie a educației. Filozofia educației ține seama de experiența extrastiințifică și de enunțurile extrastiințifice, filtrîndu-le și transfigurîndu-le prin raportarea la cunoștința științifică. Ea este o viziune totalizatoare relativă, dar mereu în progres, asupra praxis-ului educațional. Datorită fundamentului său științific, al raționalității și istoricității sale, filozofia educației fuzionează cu practica educațională, avînd un rol creator, transformator. Cuprinzînd o „zonă speculativ-modelatoare" în unitate cu „zona operațională" și constituind o permanență a construirii raționale a realității educaționale, ea dă valoare formativă adevărurilor, pentru ca ele să fie asimilate de om în efortul de a deveni „omul-uman". Semnificația sa este științifică, metodologică și axiologică, etică. Există numeroase probleme de filozofie a educației în cîmpul obiectivelor și scopurilor educației, al aspectelor sociale corelate cu educația, al cercetării acțiunii educaționale, al „gramaticii" educației, care își revendică propunerile de soluționare optimală. Iată cîteva din ele : idealul educațional, dezvoltarea problematicii educative, clasificarea, „disecția" și critica dialectică a conceptelor, teoriilor, conștientizarea țesăturilor de principii potrivit cărora se iau decizii educaționale, viziunea asupra posibilităților omului și ale educației, asupra potențialului educativ, logica procesului educațional etc. Clasificarea direcțiilor sau tendințelor actuale ale pedagogiei [8], ierarhizarea lor după gradul de importanță, cercetarea lor, impun opțiuni filozofice. Avînd ca principală sarcină prezentarea viziunii științifice integrale și prospective asupra acțiunii educaționale, corelată cu tansformarea revoluționară a statutului de existență al omului, filozofia educației trebuie să prezinte planul problematicii pedagogice ce urmează a fi rezolvată, formele tipice, structurile exemplare, modelele în care ea poate fi rezolvată, proiectul unei fenomenologii generale a experienței educative comuniste, deschisă mereu la progres, teoria generală a praxis-ului educațional în toate domeniile sale (P. Apostol) și, astfel, să devină o călăuză în optimizarea acțiunii educaționale. Iar filozoful care se preocupă de asemenea probleme are datoria să cunoască praxis-ul, ca și întreaga istorie a gîndirii pedagogice și filozofice. Cu rigoare logică, coerență și spirit de sistem, el trebuie să fie în stare să-și explice dezvoltarea pe care gîndirea pedagogică a avut-o pînă la el și să fie în măsură să reia problemele de la punctul în care se află, după ce au suferit un maximum de încercări de soluționare [9].

III. Intrată în noi legături cu practica educațională și cu organele de decizie, cercetarea pedagogică are menirea să ofere întregului domeniu educațional soluții eficace de perfecționare. Astăzi se pune chestiunea modului în care praxis-ul educațional poate fi optimal gîndit și stăpînit cu mijloacele științei pedagogice, modului în care realitatea educațională poate să se desfășoare științific. Rezolvarea impune ca cercetarea pedagogică să fie imanentă activității educatorilor (mai ales a cadrelor didactice și a organelor de decizie). În acest fel, perfecționarea devine autoperfecționare, iar sistemul educațional satisface exigențele mereu sporite ale dezvoltării sociale ; educația și învățămîntul — ca probleme „ale organizării și conducerii resurselor umane", ale „folosirii cu eficacitate maximă a posibilităților psihicului uman" — își găsesc modelele cele mai adecvate de soluționare ; funcția de progres a cercetării pedagogice devine realitate, iar forța sociogonică a educației

[8] Șt. Bârsănescu, *Tendințele de dezvoltare a pedagogiei și a problematicii sale*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1967.

[9] apud A. Gramsci, *Opere alese*, Editura politcă, București, 1969, p. 44.

se manifestă mai puțin spontan și din ce în ce mai mult sistematic, rațional ; pătrunderea organizată, dirijată, a ideii în mase — acel element pedagogic pe care V. I. Lenin îl socotea prezent în activitatea politică „de zi cu zi" — devine într-adevăr o acțiune eficace la scara întregii societăți [10]. Omul devine nu numai „evoluția conștientă de sine însăși, ci evoluția stăpînă pe sine însăși, adică unul dintre factorii evoluției. Maximalizarea rezolvării sarcinilor pe care le ridică dezvoltarea societății socialiste este în funcție nu numai de asigurarea condițiilor materiale, ci și de măsura în care procesul educativ se petrece în conștiința oamenilor la nivelul cel mai înalt de înțelegere și responsabilitate. Acesta este unul din principiile de bază ale politicii partidului nostru. Educația înseamnă putere și ea își propune ca ideal libertatea înțeleasă — așa cum K. Marx arăta — ca dezvoltare autotelică a ființei umane, ca stăpînire a aleatorului prin care se manifestă necesitatea. În „societatea educativă" în care trăim, pentru lumea educatorilor și pedagogilor este deosebit de semnificativă concluzia pedagogică pe care tind să o desprindă și să o susțină (implicit sau explicit) toate genurile de știință, artă și tehnică, sintetizate în conceptul umanismului socialist și anume că datul fundamental al experienței și aventurii spirituale este tendința de realizare a libertății și demnității omului, prin mijloacele educative ale valorilor culturii [11]. Socialismul urmărește „dezvoltarea liberă integrală a tuturor membrilor societății" (V. I. Lenin). Creînd „condiții sociale pentru manifestările de viață esențiale" ale individului, orînduirea socialistă face posibil ca „omul să-și însușească omenescul adevărat" [12], să devină, prin excelență, reprezentant al speciei : „omul uman", să urmărească „binele omenirii și propria sa desăvîrșire" [13]. Numai în socialism existența umană ajunge la esența sa. Scopul educației este de a proceda în așa fel, încît să sprijine existența umană pentru a deveni baza creării esenței umane [14]. În autentic spirit marxist, P. Langevin scria acum cîteva decenii : „Viitorul culturii și al civilizației depinde în mod esențial de felul în care vor fi asigurate respectul personalității fiecărui om și punerea în valoare a capacităților lui... Educația trebuie să sprijine pe individ să se situeze, din toate punctele de vedere, la locul său în cadrul umanității... Prin dezvoltarea cît mai deplină a aptitudinilor individuale și prin punerea omului, îmbogățit astfel, în slujba marii colectivități omenești, ar fi îndeplinită dubla sarcină a dezvoltării personalității și a solidarității în care eu unul văd esența oricărei morale omenești" [15]. „Ființă interpretativă și creatoare", omul trebuie — prin educație, datorită integrării pe care aceasta o produce — să se distanțeze de mediu și de sine însuși, pentru a avea perspectiva necesară deliberării în vederea angajării în noi proiecte ce-i revelează aspectele inedite ale lumii, îl pun în stăpînirea lor spre binele tuturor și treptat îl înalță într-o umanitate mereu înnoitoare. Omul este om în lucrarea de a se face și mereu reface, prin știința și voința de a aplica creator forțele sale, de a se dărui, de a se uita pentru a se regăsi îmbogățit. El trebuie să fie mereu el însuși, să-și păstreze armo-

---

[10] v. Stanciu Stoian, *Politicul și pedagogicul în învățătura leninistă*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1970.

[11] D. Todoran, *Perspectivele dezvoltării pedagogiei ca știință*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1968.

[12] K. Marx, Fr. Engels, *Despre educație și învățămînt*, E.S.D.P., București, 1960, p. 65.

[13] *Ibidem*, p. 48.

[14] B. Suchodolski, *Pedagogia și marile curente filozofice*, E.D.P., București, 1969.

[15] P. Langevin, *Gîndire și acțiune*, Editura științifică, București, 1961, p. 177, 180, 181.

nia eului, fiindcă numai așa poate să fie cu totul al societății. Acționînd asupra valorilor, asupra „a ceea ce este", omul face aceasta conform normelor cuprinse de idealul față de care s-a angajat și străbate prin efort conștientizat traseul care îl duce spre „ceea ce trebuie să fie". Prețul său este coeficientul de autodepășire înregistrat.

Tema centrală, care strînge și ordonează în jurul său întreaga problematică a filozofiei educației, este idealul educațional. Societatea revoluționară reclamă o revoluție în educație, în lumina unui ideal revoluționar, iar acest ideal trebuie înțeles ca model al mișcării reale viitoare a societății. Valoarea filozofiei educației se judecă după capacitatea de a concepe modalitățile de realizare a idealului nostru comunist. Sinteză echilibrată și obiectivă a principalelor perspective ale epocii și societății noastre, idealul educațional organizează energiile și valorifică resursele spirituale ale națiunii și trebuie înțeles nu numai ca imagine a viitorului societății și a personalității care o face să progreseze, ci și ca modalitate de formare a personalității, deci ca finalitate, valorizare, normativitate a acțiunii educaționale [16].

Evaluarea eficienței gîndirii pedagogice la toate nivelurile, inclusiv cel filozofic, este o lucrare prospectivă ce se referă și la continua restructurare a modelelor. Fiind prospectivă, filozofia educației nu poate fi decît critică, ea defetișizează trecutul și prezentul, dar valorifică elementele ce pot servi viitorului. Altminteri, nu se lansează decît în anticipare, ca extrapolare a prezentului în viitor. Filozofia trebuie să descopere în prezent, să valorifice din trecut și să imagineze acele surse de energie care să conlucreze la un autentic progres al universului uman.

„Avem nevoie în domeniul economiei, filozofiei, sociologiei, istoriei, dreptului, de cercetări cu adevărat științifice, care să ofere material pentru concluzii în vederea soluționării problemelor dezvoltării societății noastre" [17].

IV. Pedagogia a început prin a fi filozofică. Experimentalismul a încercat să o defilozofeze. W. A. Lay scria : „Pedagogia experimentală devine întreaga pedagogie, pedagogia integrală". Și astăzi persistă, în multe cazuri, prăpastia între experimentaliști și filozofi.

Pe plan mondial, în lumea pedagogilor există poziții diferite față de filozofia educației. G. F. Kneller [18] scrie că termenul de filozofie fiind vag, este aproape imposibil să categorisim lucrările de filozofia educației. Cea mai discutabilă problemă a fost și rămîne : ce este filozofia educației. Unii pedagogi susțin că educația nu are nevoie de filozofie, ci de bun simț, experiență și știință ; teoria educației este autonomă. Alții afirmă că este imposibil să se verifice beneficiul practicii educaționale și al cercetării pedagogice din gîndirea filozofică, deoarece aceasta este prea generală. În sfîrșit, unii opinează că scopul filozofiei educației este înțelegerea, clarificarea, nu reforma ; oamenii de știință, nu filozofii, sînt ghizii umanității. Spre deosebire de aceștia, considerăm că orice studiu, orice cercetare în domeniul educației nu-și poate determina cu precizie obiectivele, nu-și găsește sistemul de metode adecvat, nu se înscrie în orizontul care vine din trecut către prezent și viitor, nu-și poate urmări realizarea intenției sale transformatoare, decît dacă se revendică de la concepția integrală și științifică a esenței și devenirii omului prin formare și se reîntoarce la aceasta „cu dobîndă". În absența preocupărilor de filozofia educației, cercetătorul nu-și împlinește formația sa universalistă, nu înțelege spiritul cercetării multidisciplinare, rămîne un empirist sau un enciclopedist,

[16] P. Apostol, *Educația și pedagogia în lumina operațională*, E.D.P., București, 1969.

[17] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, București, 1969, p. 95.

[18] G. F. Kneller, *Philosophy of education*, New York, Mac Millan, 1965.

cade pradă „misticii" diferitelor metode şi tehnici de investigaţie, este nesigur în exercitarea gîndirii problematice. Nu poţi fi autentic creator în pedagogie, dacă nu meditezi şi pe palierul filozofiei, dacă nu raportezi ştiinţa şi propriul demers ştiinţific la instanţa filozofiei, nu gîndeşti ca filozof ştiinţa şi ca om de ştiinţă filozofia. Filozofia educaţiei învaţă pe cercetător să conceapă, să desfăşoare şi să valorifice cercetarea prin raportare la întreg, la sistem şi la ideal, ea favorizează fantezia şi o corelează cu responsabilitatea.

Nu numai prin temele pe care şi le propune, ci mai ales prin logica, prin metodologia ce duce la soluţionarea lor, filozofia educaţiei îşi împlineşte menirea. Ea luminează pe cercetător asupra necesităţii armonizării explicaţiei prin cauze cu explicaţia prin scopuri, a explicativului cu comprehensivul, a normativ-analiticului cu empiric-analiticul. Există o complementaritate intuitiv-ştiinţific-filozofică în conturarea adevărului, iar cunoaşterea se mişcă ritmic în toate formele sale : experienţă, analiză, sinteză („legea alternării" — W. E. Hocking). Faptul educaţional nu poate fi explicat dacă nu este şi înţeles, adică raportat la intenţii, semnificaţii, norme, valori, motivaţii, idealuri. El are un caracter complex, multilateral, multinivelar, mobil, intensiv, incluzînd subiecţi activi, cu o variabilă ireductibilă, cu un element ineluctibil de creativitate, incompatibil cu cuantificarea şi subsumarea completă la legi de tipul celor mecanice, cauzale, fie chiar şi probabilistice. Urmărind descoperirea şi stăpînirea structurilor celor mai adînci, cercetătorii acestui domeniu riscă — în virtutea unui exclusivism scientist — să piardă contactul nemijlocit cu lumea esenţialelor valori. „Nu graficele, statisticile şi schemele, în fond chemate să comunice idei, diminuează forţa de convingere şi caracterul umanist al pedagogiei, ci penuria de idei mari şi de concluzii stimulative. Nu folosirea metodelor experimentale conduce la studii aride şi monotone, ci absenţa unei viziuni intregitoare şi pierderea din vedere a idealului pedagogic" [19].

Istoria gîndirii pedagogice universale şi româneşti arată că marii pedagogi au fost şi mari reformatori, fiind autentici filozofi. Numai spiritele luminate şi refractare oricărei iconoclastii efemere pot găsi căile către armonia integrală a faptului educaţional. La meditaţie invită „distanţa" dintre esenţă şi structură, aspiraţia către înţelegerea totală. Dar, întotdeauna nu poţi cunoaşte decît o parte din întreg, asupra restului urmează să meditezi cu grijă, cu înţelepciune. Insatisfacţia teoretică, venită nu rareori prin cercetare, trebuie să ducă la soluţii de echilibru la un nivel mai înalt ; meditaţia este singura compensatorie şi completudinală (T. Mocanu). Astfel, distingi determinatul şi-l pui în corelaţie cu indeterminatul sau cu inefabilul, intuind ansamblul mereu altul, dar şi acelaşi, al celui mai nobil fapt din ordinea cosmică : educaţia. Imaginea pe care ştiinţele şi filozofia educaţiei şi-o construiesc despre acţiunea educaţională nu trebuie confundată cu însăşi această acţiune. Revenind mereu în orizontul filozofiei, cercetătorul învaţă că totul trebuie privit cu intenţionalitate prospectivă, adică prudentă, probabilă ; aceasta înseamnă că totul (informare, motivare şi intenţie) este supus unei permanente revizuiri : opţiunea dominantă în cercetare este deschiderea spre experienţă. Trebuie să concepem cîmpul de cercetare ca o situaţie deschisă, supusă principiului de revizibilitate, să luăm mereu în considerare şi să raportăm unul la celălalt diversele orizonturi (intuitiv, experimental, teoretic), să folosim un limbaj deschis, să adoptăm o metodologie deschisă, evaluînd critic rezultatele şi metodele cunoaşterii anterioare, rezervînd cunoaşterii libertatea sa de evoluţie, adică dreptul de a se corija,

[19] G. Văideanu, *Cercetarea pedagogică şi dezvoltarea învăţămîntului*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1968.

revizui și chiar metamorfoza. Cercetătorul, ca și filozoful, își vor întări statutul dacă — pentru promovarea opțiunilor fundamentale — vor milita pentru constituirea unui forum de dialog [20]. Ei trebuie să găsească surse în toate doctrinele care au criticat și critică constructiv, proiectînd o mai bună inserție într-o lume schimbată. Marxismul ne pune în gardă împotriva dogmatismului oricărei teorii ce se pretinde exclusivă și definitivă. Contrară dogmatismului este recunoașterea necesității unei pluralități de ipoteze științifice, cu condiția de a nu înțelege acest pluralism într-un sens metafizic (în afara istoriei, ca o limită definitivă, de nedepășit) și nici într-unul relativist (punînd pe același plan toate ipotezele de lucru ce se înfruntă la un moment dat).

Scoțînd la iveală dificultățile interioare de care se ciocnește gîndirea pedagogică, trebuie să insistăm asupra surselor sociale ale dezvoltării și complexității crescînde a problematicii pedagogice, ca și asupra analizei problematicii însăși, a punerii în lumină a axului central al dezvoltării contradicțiilor sale [21]. Analiza noastră critică nu înseamnă a vedea numai „negrul" sau tendința de a îngenunchea pe altul oricum. „Atunci cînd punem probleme istorico-critice, nu trebuie să concepem discuția științifică ca pe un proces judiciar, în care există un inculpat și un procuror, care din obligații de serviciu trebuie să demonstreze că inculpatul este vinovat și bun de scos din circulație. Într-o discuție științifică, din moment ce se presupune că scopul ei este căutarea adevărului și progresului științei, mai avansat este cel care se situează pe punctul de vedere că adevărul adversarului ar putea exprima o exigență ce trebuie să fie incorporată, fie și numai ca un moment subordonat, în propria lui construcție" [22].

Critică, cercetătoare, controversială, deschisă, responsabilă, principială, intransigentă ideologic, spiritualitatea pedagogului marxist cultivă studierea vieții, repugnă închistarea, dogmatismul, luptă cu argumente pentru progres.

Reflectînd critic asupra rezultatelor științelor despre om și societate și asupra realității educaționale, filozofia educației (sistem teoretic deschis, în care practica educațională ne apare dinamică și complexă, ca o totalitate concretă) distinge, în lumina marilor valori, adevărul de fals, mobilizează știința educației și practica educațională la traducerea în viață a modelelor în care este prefigurat viitorul formării omului, impune raportarea la aceste modele a oricărei cercetări și a rezultatelor ei. Ea este eficientă numai dacă se angajează în explicarea și orientarea activității educaționale contemporane, este viabilă numai prin natura ei logic-concretă.

ФИЛОСОФИЯ ВОСПИТАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

(Резюме)

Исходя из различия между „практической идеологией", вульгарной философией и научной философией воспитания, автор представляет важную проблематику современных дискуссий по философии воспитания, в центре которой находится воспитательный идеал. Он подчеркивает, что любой очерк, исследование в области воспитания не может определить с точностью объективы, подходящую систему методов, сле-

[20] F. Gonseth, *Expérience et dialectique*, în „Studium Generale" nr. 10/1968; *La philosophie ouverte*, în „Akten des XIV Internationalen Kongress für Philosophie", Wien, 2—9 sep. 1968, trim. I, Universität Wien, 1968.

[21] B. Suchodolski, *Op. cit.*, p. 14.

[22] A. Gramsci, *Op. cit.*, p. 40.

дить за осуществлением своего преобразовательного намерения телько в том случае, если исходит из научного представления сущности и становления человека через формирование, и возвращается к ней для того чтобы еѐ исправить, обогатить.

Философия воспитания помогает исследователю оформить, провести и оценить исследование, сравнивая его с целью, с системой, с идеалом, благоприятствует фантазии и и сопоставляет ее с ответственностью. Педагог должен рассматривать науку как философ, а философию — как ученый.

LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION ET LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

(Résumé)

L'auteur part de la distinction entre „l'idéologie pratique", la philosophie vulgaire et la philosophie scientifique de l'éducation et il présente la problématique majeure des débats contemporains de la philosophie de l'éducation, dans le centre desquels se trouve l'idéal éducationnel. Il montre que n'importe quelle étude, recherche dans le domaine de l'éducation ne peut pas déterminer précisement ses objectifs, ne structure pas son systeme adéquat de méthodes, ne se lanse pas prospectivement, ne peut pas poursuivre la réalisation de son intention transformatrice, que si on exigeait de la conception intégrale et scientifique de l'essence et de la transformation de l'homme par sa formation et retournait à elle pour la corriger, pour l'enrichir.

La philosophie de l'éducation aide le chercheur à commencer, à développer et à mettre en valeur la recherche par rapport au tout, au système et à l'ideal ; elle favorise la fantaisie et la corrélation avec la responsabilité. L'éducateur doit penser la science en philosophe, et la philosophie en homme de science.

THE PHILOSOPHY OF EDUCATION AND THE EDUCATIONAL RESEARCH

(Abstract)

Starting from the distiction among "the practical ideology", vulgar philosophy and the scientific philosophy of education, the author shows the major problems of contemporary debates of the philosophy of education centered around the educational ideal. He points out that any study or research in education cannot determine exactly its objectives, cannot structure adequately its system of methods, cannot be prospective, cannot follow the achievement of its transforming intentions without an integral and scientific conception of man's becoming as a starting and return point for correction and improvement.

The philosophy of education helps the research worker to formulate, to carry out and to turn into account the research by regarding the whole, the system, and the ideal, facilitates the imagination and correlates it to responsability. The educationist has to regard science philosophically and philosophy scientifically.

Cercetări privind oboseala elevului de clasa I la 6 ani

Conf. univ. dr.
VASILE BUNESCU
Prof. MARILENA GÎRJEU

Trecerea la şcolarizarea copiilor începînd de la vîrsta de 6 ani este un act de mare importanţă, cu urmări pozitive atît pe latura economică, cît şi pe cea ştiinţifică a vieţii sociale din România. Pe de o parte, coborîrea cu un an a vîrstei de intrare în învăţămîntul general oferă posibilitatea ca, prelungind perioada de şcolarizare în vederea pregătirii la cel mai înalt nivel a specialistului, să nu se depăşească vîrsta de 23—24 de ani la trimiterea în viaţa activă a acestuia şi în felul acesta societatea să poată beneficia de perioada cea mai productivă, mai creatoare din viaţa omului, iar pe de altă parte, prin coborîrea vîrstei de şcolarizare se dă un ajutor familiei, care, în cele mai numeroase cazuri, este în producţie cu ambii părinţi.

Generalizarea acestei măsuri pînă în anul 1972 se bazează pe cercetări numeroase din partea pedagogilor, psihologilor şi medicilor*,

---

* C. Marinescu, P. Golu, *Premise psiho pedagogice ale şcolarizării copiilor de 6 ani*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1968; Olga Oprea, Cornelia Marinescu, *Condiţiile adaptării copilului de 6 ani la activitatea şcolară*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1968; Maria Georgescu-Boştină, Florica Andreescu, *Specificul metodelor de învăţămînt în condiţiile şcolarizării copiilor de la vîrsta de 6 ani*, „Revista de pedagogie" nr. 3/1968; Olga Oprea, *Integrarea conţinutului învăţămîntului pentru clasele I—IV în sistemul unitar al şcolii de 10 ani*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1968; Olga Oprea, *Predarea cunoştinţelor despre mediul înconjurător şi dezvoltarea vorbirii la clasa I.* „Revista de pedagogie" nr. 1/1969; Florica Andreescu, Cornelia Marinescu, *Rezultate preliminarii obţinute în predarea matematicii la clasa I cu copii de 6 ani*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1969; Maria Georgescu-Boştină, *Probleme ale predării citit-scrisului în condiţiile şcolarizării copiilor de la vîrsta de 6 ani*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1969; Vasile Ştefănescu, Mihai Sandu, *Experimentarea unui curs de matematică modernă la copii de 6 ani*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1969; Olga Oprea, *Învăţămîntul pentru şcolarii de 6 ani în alte ţări*, „Revista de pedagogie" nr. 6/1969; Ana-Maria Ichim, *Însuşirea deprinderilor de scriere la clasa I la şcolarii de 6 ani*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1968; Toma Anghelina, *Mijloace de investigare asupra dezvoltării copiilor şcolarizaţi la 6 ani*, în vol. *Didactică şi Educaţie*, Craiova, 4—5 aprilie 1969; Cornelia Marinescu, Maria Georgescu-Boştină, Florica Andreescu, *Date comparative privind nivelul de pregătire al elevilor de clasa I la matematică şi limba română*, în vol. *Didactică şi Educaţie*, Craiova, 4—5 aprilie 1969; Conf. univ. dr. Gh. Tănăsescu, dr. Elena Stănciulescu ş.a., *Starea de sănătate şi adaptare la activitatea şcolară a elevilor şcolarizaţi la vîrsta de 6 ani*, în vol.

pe o activitate intensă din partea organelor județene de învățămînt și a Ministerului Învățămîntului pentru crearea condițiilor unui început bun. Cercetări mai sînt însă necesare, atît pentru a stabili conținutul și cea mai adecvată formă de organizare a învățămîntului la această vîrstă, cît și pentru a învinge unele idei preconcepute prezente în rîndul unor părinți și chiar în rîndul cadrelor didactice. Înțelegînd simplist modalitatea de trecere la școlarizarea obligatorie începînd de la vîrsta de 6 ani, mulți dintre aceștia consideră că în organizarea conținutului învățămîntului — plan de învățămînt, programe, manuale — și a orarului nu se va întîmpla decît o mișcare de translație, clasa I cu copii de 6 ani urmînd să-și desfășoare activitatea după același conținut, forme de organizare și metode ca și clasa I cu copii de 7 ani.

Pregătirea acestui act important a avut — după cum se știe — ca obiectiv principal tocmai elaborarea unui plan, a unor programe, a manualelor, precum și a formelor de organizare în conformitate cu cerințele vîrstei, deci stabilirea unui conținut și a unor forme de organizare a activității școlare care să ofere posibilitatea asimilării cunoștințelor prevăzute și continua dezvoltare generală a elevilor — intelectuală, morală, afectivă, volițională — fără eforturi care să depășească nivelul evoluției lor fizice și intelectuale.

În observațiile critice la adresa acestei măsuri cel mai adesea era invocată oboseala elevilor la această vîrstă fragedă sau intervenția ei, cu urmări mult mai dăunătoare, mai tîrziu.

Cercetarea noastră și-a propus ca obiectiv aprecierea oboselii la acești elevi și pentru a demonstra prin date verificabile o situație reală. Desigur că urmărirea factorului oboseală este o necesitate de prim ordin atunci cînd îți propui să apreciezi randamentul unui mod nou de organizare a învățămîntului. Așa se și explică grija inițială în organizarea conținutului, orarului etc. Acum, după ce au trecut 2 ani de experimentare cu unele clase formate din copii de 6 ani, datele privind oboseala sînt de primă necesitate pentru a se putea trece la generalizarea școlarizării începînd de la 6 ani.

Premisele teoretice ale cercetării

În cercetările noastre am avut în vedere constatările celor care s-au ocupat de cauzele și manifestările oboselii în general și am ținut seamă de definiția acesteia, unanim acceptată : „un fenomen normal care constă în scăderea capacității funcționale a organismului în urma unei activități prelungite" *. Din studiile și cercetările făcute asupra oboselii am reținut însă și faptul că nu întotdeauna reducerea randamentului indică o stare de oboseală. Deși numeroși factori psihologici, cum ar fi lipsa de interes, ambianța nefavorabilă, insuficiența antrenamentului în activitatea respectivă, pot produce scăderi de randament care nu pot fi atribuite unei oboseli reale, noi am pornit în cercetările noastre de la convingerea că totuși randamentul trebuie luat drept criteriu principal de apreciere a capacității de muncă. În fond, noi ne-am propus să constatăm menținerea capacității de muncă în condițiile de organizare a învățării la clasa I cu copii de 6 ani.

Propunîndu-ne în principal „măsurarea" (menținerii) capacității de muncă intelectuală, nu am considerat un impediment faptul că în menținerea acestei

---

Didactica și Educația, Craiova, 4—5 aprilie 1969 ; *Particularități ale activității instructiv-educative în condițiile școlarizării copiilor de 6 ani*, sub redacția Cornelia Marinescu Editura didactică și pedagogică (sub tipar).

* *Psihologia și viața*, capitolul : R. Floru, *Munca și oboseala*, Editura științifică, București, 1969.

capacități intervin motivația, anumiți stimulenți (recompense, aprecieri pozitive sau negative) etc., dimpotrivă, am considerat că toate acestea sînt elemente ale structurii organizatorice normale pentru activitatea școlară. Deci, randamentul unor procese psihice este expresie a capacității de muncă intelectuale în condițiile de organizare date.

O a doua idee metodologică generală a fost aceea că învățămîntul este mijlocul principal de influențare a dezvoltării elevilor pentru întreaga lor viață. Așa fiind, a trebuit să avem în vedere că oboseala poate fi efectul tardiv al unor suprasolicitări care au avut loc mult anterior. Dacă într-o zi de activitate ea nu apare, dar capacitatea de muncă a fost suprasolicitată zile în șir, la un moment dat ea poate să intervină, dar de data aceasta cu urmări grave. Pentru a aprecia realist condițiile menținerii capacității de muncă a trebuit deci să urmărim curba oboselii pe perioade mai lungi, pe un interval de două trimestre.

Din necesitatea de a determina oboseala specifică (mai precis menținerea capacității de muncă intelectuală) activității elevilor în școală, am orientat cercetarea spre evaluarea randamentului, a productivității unor procese intelectuale. Cu alte cuvinte, dintre manifestările oboselii intelectuale care se oglindesc în cantitatea și calitatea muncii, deci în randamentul școlar, ne-am orientat spre manifestările numite **economice.** Alegerea acestei categorii a fost determinată de faptul că **manifestări fiziologice** ale oboselii nu le puteam surprinde cu mijloacele noastre de cercetare (cercetare care rămîne, prin specificul ei, pedagogică), iar manifestările **subiective** deveneau foarte puțin concludente prin relatarea lor de către copii de 6 ani.

Alegerea randamentului drept criteriu de apreciere a oboselii specifice în procesul de învățămînt a fost determinată și de modul în care am acceptat să definim oboseala. Fiind un **efect al efortului prelungit,** nu însemnează că valoarea cifrică a timpului în care se mențin integrale capacitățile de muncă este elementul definitoriu al oboselii. În determinarea oboselii intervin și o serie de alți factori, cum precizam mai înainte : interesul, motivația, condițiile materiale ale muncii, organizarea locului de muncă, atmosfera de muncă, nivelul antrenamentului etc. Toți acești factori determină schimbări în durata menținerii capacităților de muncă. Noi nu știm care din ei au intervenit cu mai multă pondere în menținerea capacităților de învățare la elevii luați în cercetare, dar sigur randamentul elevilor a fost determinat de intervenția tuturor factorilor amintiți, căci toți au fost avuți în vedere la organizarea activităților din clasa I cu copii de 6 ani, ca de altfel în organizarea oricărei activități școlare la diferitele nivele de vîrstă.

Așa fiind, orientarea noastră spre măsurarea randamentului unor procese intelectuale o considerăm îndreptățită, iar măsurarea acestui aspect concludentă pentru obiectivul urmărit. Pentru oricine lucrează în școală este evident că randamentul în munca specifică desfășurată de elev este o realitate foarte complexă și concretizează rezultate ale unor numeroase procese intelectuale (atenție, percepție, memorie, gîndire etc.). Cu ce pondere intervine fiecare din aceștia în menținerea sau în scăderea randamentului este foarte greu de precizat. Un fapt este însă de necontestat : **atenția este procesul intelectual cel mai repede afectat de oboseală.** De aceea, în măsurarea oboselii, și deci în evaluarea randamentului muncii intelectuale a elevului, specifice în procesul de învățămînt, am luat drept edificatoare comportarea atenției. În acest sens, cercetarea și-a propus să măsoare volumul atenției și calitatea atenției (omisiunile și greșelile), prin aplicarea cunoscutului test de atenție sau probei Bourdon.

Condiţiile cercetării

Cercetarea s-a efectuat în anul şcolar 1968/1969, la Şcoala generală nr. 141 din Bucureşti ; clasa I D = 21 elevi de 6 ani, clasa I C = 25 elevi de 7 ani şi clasa a II-a B = 20 elevi. Testele s-au aplicat în prima şi ultima zi din prima săptămînă a trimestrului II, în prima şi ultima zi din ultima săptămînă a trimestrului II şi în prima şi ultima zi din ultima săptămînă a trimestrului III, la prima oră de curs în prima zi a săptămînii şi la ultima oră de curs în ultima zi. Cu alte cuvinte am putut înregistra 6 momente în evoluţia randamentului atenţiei elevilor pe parcursul a două trimestre. Nu am aplicat probele din primul trimestru, deoarece elevii din clasa I, chiar şi cei de 7 ani, în primele zile de şcoală nu puteau să-şi însuşească corect sarcina cerută — de completare a testului de atenţie — dată fiind lipsa de antrenament într-o activitate cu acest caracter.

Am dat probele la început şi la sfîrşit de săptămînă pentru a surprinde manifestările oboselii determinate de orarul săptămînal, de asemenea la început şi sfîrşit de trimestru pentru a surprinde aceleaşi manifestări determinate de organizarea trimestrială a activităţilor, precum şi efectul creşterii numărului de minute ale orei spre sfîrşitul anului şcolar, aşa cum prevăd instrucţiunile date cu privire la durata şi la conţinutul orei de clasă cu copii de 6 ani.

Precizăm că am dat asemenea probe şi la elevi din clasa a IV-a şi din clasa a VIII-a, ca prin compararea curbelor să surprindem diferenţele de progres. Nu putem prelucra încă aceste date ; ele ne vor fi necesare cînd elevii din clasa I, luaţi în cercetare, vor fi în aceste clase.

Rezultatele : În cele ce urmează prezentăm, în prima parte, datele numerice obţinute la începutul şi la sfîrşitul fiecăreia din cele trei săptămîni în care am dat probele.

În partea a II-a prezentăm curbele eficienţei muncii (oboseala în fond). Deşi în datele numerice am distins **omisiunile** de **greşeli,** nu am dat graficul (curba) separat al acestora, ci am prezentat o singură curbă a calităţii, care exprimă evoluţia acesteia prin cumularea într-o singură categorie de valori a omisiunilor şi greşelilor.

I. DATELE NUMERICE

Clasa I D cu elevi de 6 ani = 21 elevi

a) **Volumul atenţiei = media pe clasă**

Prima săptămînă a trim. II	13.I.1969 = 23,5 18.I.1969 = 79	Ultima săptămînă a trim. II	17.III.1969 = 103 22.III.1969 = 140
Ultima săptămînă a trim. III	26.V.1969 = 109 31.V.1969 = 129		

b) **Calitatea atenţiei = media pe clasă**

	1. **Omisiuni**	2. **Patrate greşit tăiate**
Prima săpătămînă a trim. II	13.I.1969 = 6,5 18.I.1969 = 9	13.I.1969 = 1,7 18.I.1969 = 2,5
Ultima săptămînă a trim. II	17.III.1969 = 11 22.III.1969 = 15	17.III.1969 = 1,5 22.III.1969 = 2
Ultima săptămînă a trim. III	26.V.1969 = 3,5 31.V.1969 = 8	26.V.1969 = 1 31.V.1969 = 2,5

3. **Valoarea unică a calității = media pe clasă**

Prima săptămînăă a trim. II
13.I.1969 = 4,5
18.I.1969 = 6,2

Ultima săptămînă a trim. II
17.III.1969 = 6,2
22.III.1969 = 8,6

Ultima săptămînă a trim. III
26.V.1969 = 2,4
31.V.1969 = 7,6

Clasa I C cu elevi de 7 ani = 25 elevi

a) **Volumul atenției = media pe clasă**

Prima săptămînă a trim. II	13.I.1969 = 34,7 18.I.1969 = 64	Ultima săptămînă a trim. II	17.III.1969 = 90,30 22.III.1969 = 134,5
Ultima săptămînă a trim. III	26.V.1969 = 126,6 31.V.1969 = 153		

b) **Calitatea atenției = media pe clasă**

	1. **Omisiuni**	2. **Patrate greșit tăiate**
Prima săptămînă a trim. II	13.I.1969 = 4 18.I.1969 = 4,5	13.I.1969 = 2,3 18.I.1969 = 5
Ultima săptămînă a trim. II	17.III.1969 = 12,6 22.III.1969 = 8,2	17.III.1969 = 6 22.III.1969 = 5,7
Ultima săptămînă a trim. III	26.V.1969 = 4,6 31.V.1969 = 7,3	26.V.1969 = 2,5 31.V.1969 = 6,9

3. **Valoarea unică a calității = media pe clasă**

Prima săptămînă a trim. II
13.I.1969 = 3,2
18.I.1969 = 4,7

Ultima săptămînă a trim. II
17.III.1969 = 9,3
22.III.1969 = 7

Ultima săptămînă a trim. III
26.V.1969 = 3,6
31.V.1969 = 7

Clasa a II-a B = 20 de elevi

a) **Volumul atenției = media pe clasă**

Prima săptămînă a trim. II	13.I.1969 = 109 18.I.1969 = 151	Ultima săptămînă a trim. II	17.III.1969 = 145 22.III.1969 = 168
Ultima săptămînă a trim. III	26.V.1969 = 160 31.V.1969 = 241		

b) **Calitatea atenției = media pe clasă**

	1. **Omisiuni**	2. **Patrate greșit tăiate**
Prima săptămînă a trim. II	13.I.1969 = 29 18.I.1969 = 8,6	13.I.1969 = 16,8 18.I.1969 = 1
Ultima săptămînă a trim. II	17.III.1969 = 3,8 22.III.1969 = 2,4	17.III.1969 = 0,2 22.III.1969 = 0,4
Ultima săptămînă a trim. III	26.V.1969 = 3,5 31.V.1969 = 6	26.V.1969 = 0,2 31.V.1969 = 0

3. **Valoarea unică a calității = media pe clasă**

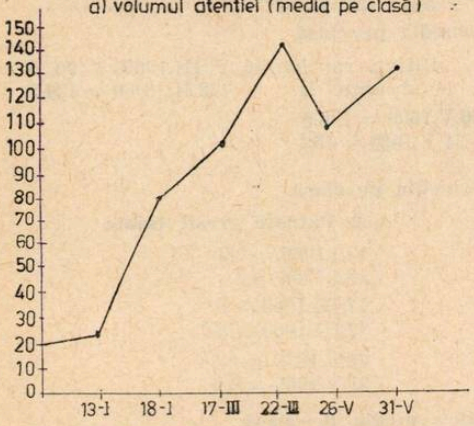
Prima săptămînă a trim. II
13.I.1969 = 24,2
18.I.1969 = 4,8

Ultima săptămînă a trim. II
17.III.1969 = 2
22.III.1969 = 1,4

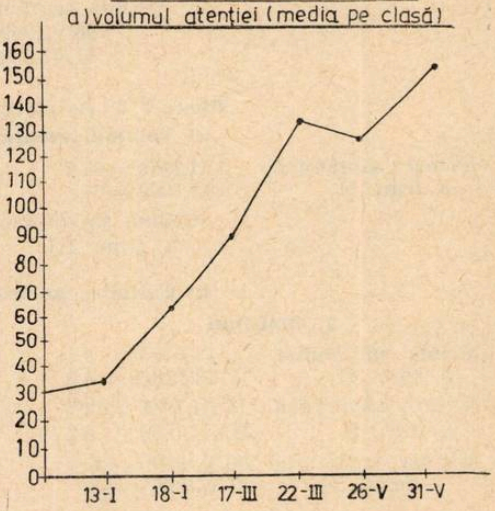
Ultima săptămînă a trim. III
26.V.1969 = 1,4
31.V.1969 = 3

II. CURBELE EFICIENȚEI MUNCII INTELECTUALE (OBOSELII) REZULTATE DIN ÎNREGISTRAREA PRODUCTIVITĂȚII ATENȚIEI

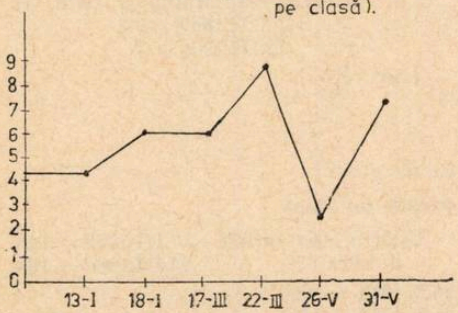
Clasa I. D cu elevi de 6 ani
a) volumul atenției (media pe clasă)



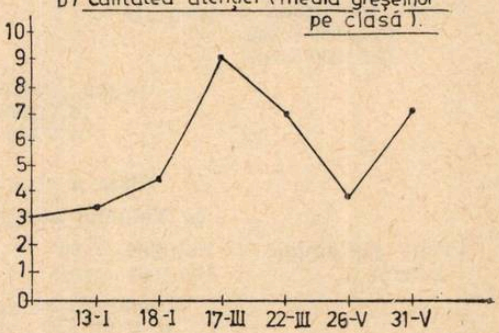
Clasa I-C cu elevi de 7 ani
a) volumul atenției (media pe clasă)



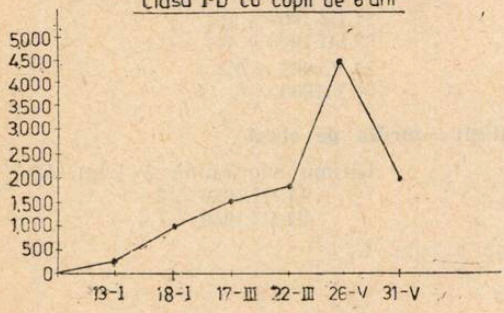
b) calitatea atenției (media greșelilor pe clasă).



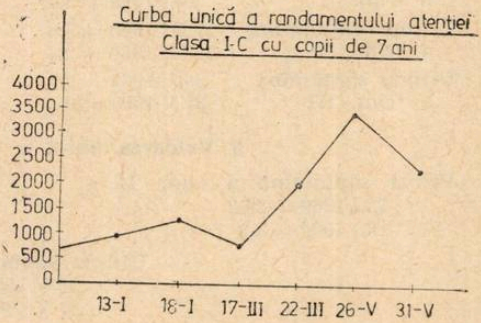
b) calitatea atenției (media greșelilor pe clasă).

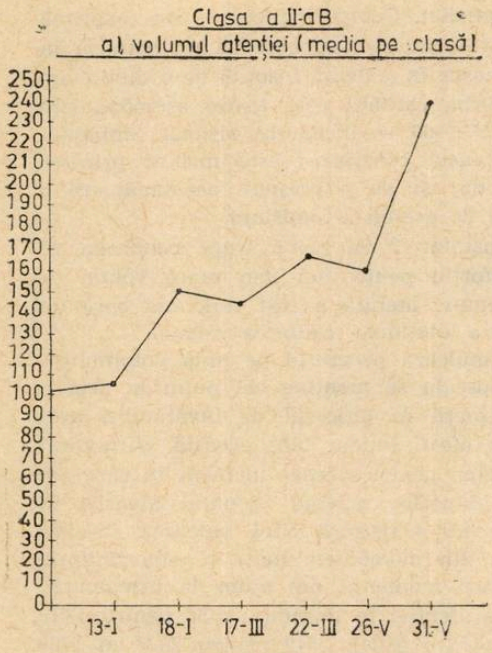


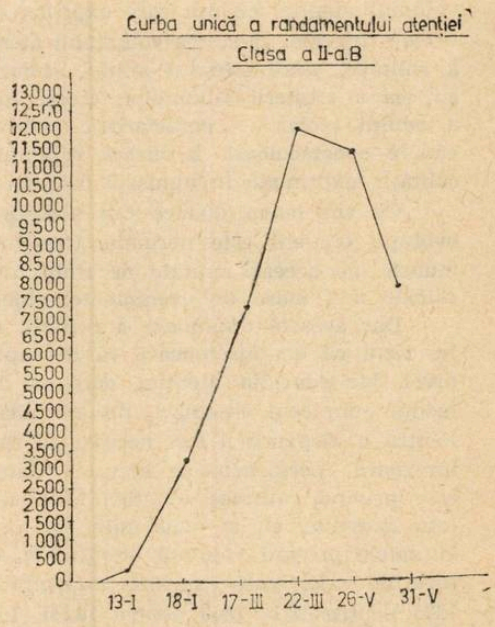
Curba unică a randamentului atenției
Clasa I-D cu copii de 6 ani

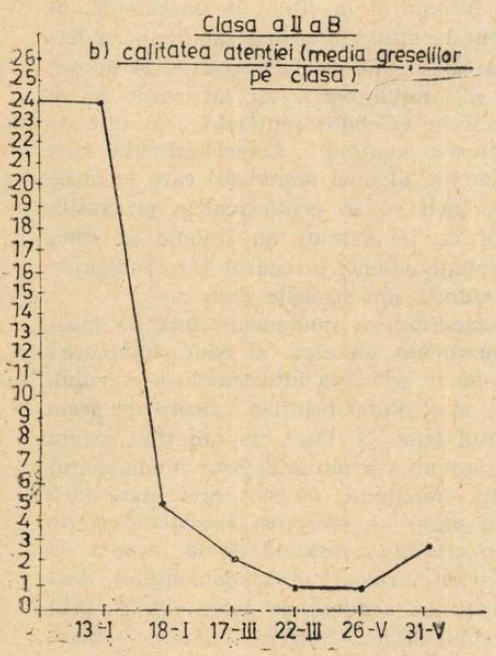


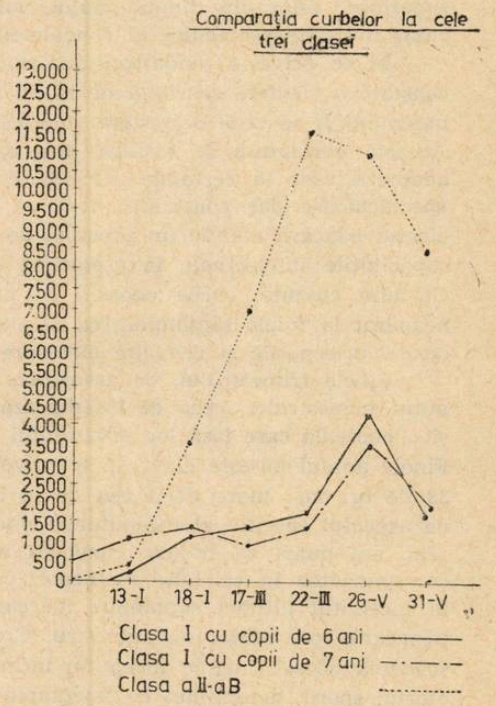
Curba unică a randamentului atenției
Clasa I-C cu copii de 7 ani




Clasa a II-a B
a) volumul atenției (media pe clasă)
250
240
230
220
210
200
190
180
170
160
150
140
130
120
110
100
90
80
70
60
50
40
30
20
10
0
13-I
18-I
17-III
22-III
26-V
31-V


Curba unică a randamentului atenției
Clasa a II-a B
13.000
12.500
12.000
11.500
11.000
10.500
10.000
9.500
9.000
8.500
8.000
7.500
7.000
6.500
6.000
5.500
5.000
4.500
4.000
3.500
3.000
2.500
2.000
1.500
1.000
500
0
13-I
18-I
17-III
22-III
26-V
31-V


Clasa a II a B
b) calitatea atenției (media greșelilor pe clasă)
26
25
24
23
22
21
20
19
18
17
16
15
14
13
12
11
10
9
8
7
6
5
4
3
2
1
0
13-I
18-I
17-III
22-III
26-V
31-V


Comparația curbelor la cele trei clasei
13.000
12.500
12.000
11.500
11.000
10.500
10.000
9.500
9.000
8.500
8.000
7.500
7.000
6.500
6.000
5.500
5.000
4.500
4.000
3.500
3.000
2.500
2.000
1.500
1.000
500
0
13-I
18-I
17-III
22-III
26-V
31-V
Clasa I cu copii de 6 ani
Clasa I cu copii de 7 ani
Clasa a II-a B

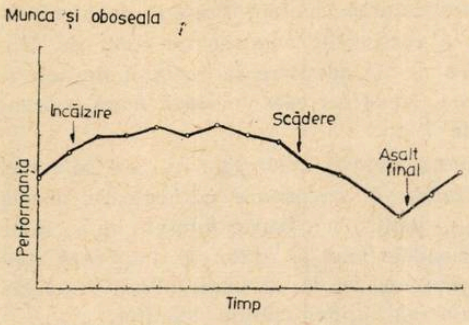
1. **Clasa I cu copii de 6 ani.** (Vezi graficile). Comparînd curba care exprimă volumul atenţiei cu cea care exprimă calitatea atenţiei se observă o dinamică în direcţii inverse: creşterea volumului atenţiei este, în general, însoţită de o diminuare a calităţii, către sfîrşitul anului şcolar. Curba calităţii este foarte asemănătoare cu cea a creşterii volumului. Momentul 26.V.1969 — începutul ultimei săptămîni a anului şcolar, — caracteristic pentru această constatare este marcat printr-o cădere spectaculoasă a curbei volumului, dar şi de o creştere asemănătoare a calităţii, exprimată în numărul cel mai mic de greşeli şi omisiuni.

Ce am putea deduce din această constatare ? Se poate trage concluzia că evoluţia oboselii este normală. Crescînd efortul pentru un mai mare volum de muncă (pe aceeaşi unitate de timp, 10 minute, atenţia a fost solicitată spre un număr mai mare de evenimente, obiecte) a diminuat calitatea muncii.

Dar această diminuare a calităţii nu anulează progresul pe linia volumului ? În cazul că da, însemnează că de fapt oboseala se menţine cel puţin la acelaşi nivel, iar educaţia atenţiei, care se desfăşoară în procesul de învăţămînt prin modul cum este organizat, nu are nici un efect. Putem face această afirmaţie ? Pentru a răspunde a fost necesar să raportăm, pentru fiecare moment în care am înregistrat performanţele atenţiei, datele numerice privind volumul atenţiei la cele privind calitatea atenţiei. Stabilind printr-o singură cifră valoarea calităţii (atît greşelile, cît şi omisiunile) în fiecare din momentele luate şi raportîndu-le la datele privind volumul atenţiei în aceleaşi momente, am ajuns la următoarea serie de valori care exprimă productivitatea atenţiei în ansamblu : 52 pentru 13.I., 1275 pentru 18.I., 1500 pentru 18.III, 1628 pentru 23.III, 4542 pentru 26.V. şi 1700 pentru 31.V. În afară de continuul progres înregistrat în productivitatea atenţiei, se poate uşor constata şi faptul că finele anului găseşte atenţia aptă de solicitări superioare celor din timpul anului, valorile obţinute în ziua de 26.V.1969 marcînd chiar un salt spectaculos al randamentului acesteia.

În ce priveşte randamentul atenţiei la început şi la sfîrşit de săptămînă, se constată o creştere sensibilă de la un moment la altul. În prima săptămînă a trimestrului II se vede o creştere valorică de la 52 la 1275, deci de aproape 24 de ori. Această constatare se explică prin faptul că, iniţial elevii nu au putut să se adapteze uşor la cerinţele testului. Creşterile în celelalte săptămîni, nu atît de spectaculoase dar constante, exprimă un progres continuu. Această situaţie este efectul educării atenţiei în procesul de învăţămînt, al unei organizări care menţine capacităţile intelectuale la asemenea nivele, încît să se poată realiza progresul. Cu alte cuvinte, curba oboselii în procesul de învăţămînt nu trebuie să cadă neapărat la finele săptămînii, ca în alte activităţi umane, în cadrul cărora deprinderile, priceperile şi celelalte elemente ale muncii sînt însuşite deja.

Finele trimestrului, de asemenea, este superior, ca randament, faţă de începutul trimestrului, ceea ce însemnează de asemenea un efect al educării atenţiei şi o oboseală care lasă loc progresului continuu în educaţia intelectuală a elevului. Finele anului găseşte elevii la un nivel care se exprimă printr-o valoare de peste 33 de ori mai mare decît cea de la începutul trim. II. Dacă nu am ţine seama de aspectul specific al începutului, cînd de fapt nu s-a putut depista randamentul real, am putea să tragem concluzii nefireşti. Realităţile ne sînt prezentate însă corespunzător în celelalte momente, care, în afară de creşterea spectaculoasă de la începutul ultimei săptămîni, marchează o creştere constantă de la început de trimestru spre sfîrşit de trimestru. Creşterea spectaculoasă a randamentului, deci scăderea oboselii, de la începutul ultimei săptămîni sondate, se poate explica prin efortul sporit, determinat de aşteptarea sfîrşitului de an. Creşterea oboselii — mar-



Curba ideală a eficienței muncii

cată de ultima zi din an — poate fi legată de starea generală de deconectare — intervenită o dată cu apropierea vacanței. Cu alte cuvinte, constatăm la această clasă o evoluție a oboselii proprie unui învățămînt bine organizat, cel puțin în ce privește oboseala.

2. **În ce privește situația clasei I cu copii de 7 ani,** pentru a putea fi comparate am prezentat (vezi graficele) separat curbele care reprezintă volumul atenției și calitatea acesteia, dar și curba generală care exprimă prin valori unice progresul general al atenției.

Comparînd volumul atenției și calitatea acesteia, constatăm aceeași curbă ca și pentru clasa I cu copii de 6 ani, o asemănare izbitoare. Se corelează și aici creșterea volumului cu diminuarea calității. Este vorba de efectele pozitive ale educației asupra proceselor intelectuale. În aprecierea menținerii capacității de muncă a atenției (în fond surprinderea oboselii intelectuale) nu ne interesează deocamdată aceste cifre, care sigur vor fi totdeauna altele la un copil de 6 ani, la un elev din clasa a VIII-a, sau la un student. Ceea ce ne-a interesat a fost dinamica acestei curbe, atît în privința volumului, cît și în privința calității.

Raportînd volumul atenției la calitatea acesteia am obținut și aici o succesiune de valori, corespunzătoare momentelor în care s-au dat probele, care este similară cu succesiunea valorilor obținute pentru rezultatele probei de la clasa I cu copii de 6 ani. Astfel, la 13.I am obținut 1085, pentru cele de la 18.I am obținut 1383, pentru cele de la 17.III am obținut 971, pentru cele de la 22.III, 1921 pentru cele de la 26.V, 3517, pentru cele de la 31.V, 2187.

Curba valorilor generale ale progresului este simetrică cu cea de la clasa I cu copii de 6 ani, deci rezultă că procesul de învățămînt la clasa I cu copii de 6 ani este cel puțin la fel de bine organizat ca la clasa I cu copii de 7 ani, unde experiența de ani de zile a verificat buna organizare a procesului de învățămînt (programa la clasa I cu copii de 7 ani nu fusese schimbată în anul școlar 1968—1969).

3. Pentru o mai completă demonstrație, am analizat și datele obținute la clasa a II-a (vezi graficele). La această clasă, curba calității pornește de la un număr mare de greșeli și scade vertiginos, urmînd la finele anului o creștere numerică a greșelilor, ca și la cele două clase I. Raportînd și aici valorile care exprimă calitatea la cele privind volumul atenției am obținut următoarea serie de valori: la 13.I, am obținut 450, la 18.I, 3146, la 17.III, 7350, la 22.III, 12 000 la 26.V, 11 429, iar la finele anului 8 033. Se poate ușor observa din grafic că avem și aici o curbă asemănătoare cu celelalte, dacă exceptăm căderea spectaculoasă a curbei calității, care începuse cu un număr exagerat de greșeli, mult mai mare decît la copii din clasele I.

Comparînd curbele care exprimă evoluția randamentului atenției la cele [illegible] clase (vezi graficul), constatăm că procesul de învățămînt nu este mai puțin bine organizat la clasa I cu copii de 6 ani decît la celelalte clase, cel puțin în ce privește intervenția oboselii, aspect reclamat în studiile și discuțiile care priveau

cu scepticism măsura luată cu privire la şcolarizarea copiilor începînd de la vîrsta de 6 ani. La această concluzie au ajuns şi cercetările conduse de conf. dr. Gh. Tănăsescu*, care afirmă că rezultate mai bune de adaptare la regimul de activitate şcolară obţin elevii cu regim de cruţare, adică cei care lucrează după o organizare diferită de cea a clasei cu copii de 7 ani.

Dacă comparăm curba ideală a eficienţii muncii (vezi graficul) cu cele trei curbe privind randamentul atenţiei, constatăm o asemănare edificatoare. Unele abateri sînt expresia distanţelor prea mari — pentru noi foarte interesante — între momentele măsurării randamentului şi perioadele mici şi egale de timp care stau la baza curbei ideale. Avînd în vedere şi acest aspect nu se poate altera concluzia finală privind progresul înregistrat de valoarea randamentului atenţiei.

Dacă raportăm valorile finale obţinute de clasa I cu copii de 6 ani la cele obţinute la celelalte două clase, putem afirma că la această clasă progresul productivităţii atenţiei este mult mai evident. Aici se înregistrează o creştere a valorilor (în momentul final faţă de cel iniţial al etapei cercetate) de 33 de ori, în timp ce la clasa I cu copii de 7 ani numai de 2 ori, iar la clasa a II-a de peste 25 de ori. Situaţia nefirească de la clasa I cu copii de 7 ani este determinată de un accident — insuficienta instruire a elevilor la primul sondaj. Nu putem afirma însă că acest progres este cel optim, în sensul că ritmul înregistrat va asigura menţinerea la nivel optim a capacităţii de muncă şi peste 5 sau 15 ani.

În această direcţie rămîne un teren vast de cercetare, care nu mai este însă legat de specificul elevilor care încep şcolarizarea la 6 ani, ci pentru întreaga organizare şcolară.

* *Op. cit.*, p. 172

Particularități ale educării colectivului de elevi adolescenți

ELENA ISTRATE
cercetător
la Institutul
de științe
pedagogice

Cercetarea, începută în anul școlar 1967—1968, se desfășoară intensiv la Liceul „Ion Neculce" din București*. Ea își propune să demonstreze două probleme: a) particularitățile grupului organizat de elevi și ale grupurilor neorganizate în condițiile vieții școlare; b) condițiile care favorizează închegarea și viabilitatea colectivului de elevi adolescenți.

S-a pornit de la ipoteza că verificarea deplină a potențelor educative ale vieții de colectiv este posibilă atunci cînd esența actului educațional constă în îmbinarea organizării experienței sociale a elevilor adolescenți cu conducerea și îndrumarea competentă a pedagogului. Au stat în centrul atenției în special problemele: particularitățile integrării adolescentului în viața de colectiv, integrarea colectivului clasei în colectivul școlii, interacțiunea dintre grupul școlar restrîns (clasa) și grupurile neorganizate în condițiile vieții școlare; mecanismul acestei interacțiuni, rolul educatorului în colectivul de elevi mari etc.

Pentru determinarea profilului și structurii colectivelor de elevi alese, am folosit drept criterii[1]: conținutul vieții și activității colectivului, gradul de maturizare a colectivului pentru autoconducere, autoritatea organelor colectivului, sporirea numărului de activiști și de diverși deținători de funcții, eficiența opiniei publice a colectivului, structura colectivului, extinderea legăturilor externe ale colectivului, formarea trăsăturilor personale și a tradițiilor colectivului.

În ce privește metodica cercetării, am folosit un ansamblu de metode și procedee. Am urmărit îndeaproape viața și activitatea unor colective de elevi prin asistențe la orele de curs, la cele de dirigenție, prin participarea la activitatea în afara clasei și extrașcolară. Am organizat discuții cu elevii, individuale și colective, cu diriginții, profesorii etc. Am confruntat părerea diriginților, a profesorilor, cu privire la anumite situații create în viața colectivului de elevi. Am aplicat anchete pe bază de chestionare privind îndeosebi relațiile interpersonale manifestate în

* Mulțumim pe această cale prof. L. Melniciuc și G. Purcel pentru sprijinul acordat cercetării noastre.

[1] L. Majzik și E. Pataki, *Metodica evaluării rezultatelor în munca educativă*, Budapesta, 1965 (traducere din limba maghiară).

grup, relaţiile afective, preferenţiale, de simpatie, prietenie, alegerea colegului de bancă, relaţiile de apreciere reciprocă, atitudinea de a alege şeful clasei etc. Unul din principiile care ne-a călăuzit în formularea chestionarelor a fost adresarea unor întrebări indirecte şi corelarea răspunsurilor.

Ne-am propus să întocmim fişe de observaţii pentru „liderii" clasei, pentru elevii cei mai activi, pentru cei pasivi, pentru diferite grupuri neorganizate, să reconstituim momentele mai importante din viaţa unor colective de elevi. În partea a doua a cercetării, ţinînd seama de particularităţile relevate, vom aplica experimental un sistem de măsuri menite să optimizeze educarea colectivului de elevi adolescenţi.

În primul an de cercetare ni s-au conturat o serie de **particularităţi ale colectivului de elevi adolescenţi. Colectivismul reprezintă una din valorile acceptate şi apreciate de adolescenţi.**

Observaţiile făcute de noi la ore (în special la cele de dirigenţie), discuţiile cu dirigintele clasei, răspunsurile primite la o serie de întrebări au evidenţiat faptul că printre valorile acceptate şi apreciate de către elevii din clasele mari se numără şi ...**ritul de colegialitate.**

S-a cerut elevilor să enumere însuşirile mai importante pe care le apreciază cel mai mult la un coleg, să numească pe acei colegi care dau dovadă de un pronunţat spirit de colectiv şi să arate trăsăturile negative pe care le condamnă cel mai mult. Răspunsurile elevilor la întrebări au relevat anumite calităţi intelectuale : inteligenţa, dragostea de învăţătură, sîrguinţa ş.a. ; o serie de calităţi menite să ducă la închegarea colectivului : colegialitatea, ajutorul reciproc, ataşamentul faţă de colectiv, tovărăşia, corectitudinea, spiritul de sacrificiu, sinceritatea, demnitatea, respectul reciproc, spiritul critic, amabilitatea, cinstea etc. Pe primul plan s-a situat cea de-a doua categorie de însuşiri, iar în cadrul acesteia spiritul de colegialitate a fost apreciat de majoritatea elevilor, urmînd apoi ajutorul reciproc, respectul faţă de cei din jur, sinceritatea ş.a. În ce priveşte nominalizarea elevilor cu spirit de colectiv, două treimi din clasa a XI-a C, susţin că „aproape toţi din clasa noastră au spirit de colectiv".

Elevii adolescenţi apreciază viaţa în colectiv şi doresc să trăiască într-un colectiv închegat, unit. Aşa ne explicăm faptul că în discuţiile avute cu elevii clasei a XI-a pe teme ca : **Clasa voastră reprezintă un colectiv unit ?, Au existat situaţii, împrejurări cînd aţi dat dovadă de lipsă de solidaritate colectivă ?** ş.a. cei mai mulţi elevi din clasă au spus că ei reprezintă un colectiv închegat, că nu au fost situaţii de lipsă de solidaritate colectivă, cu toate că, judecînd după conţinutul activităţii şi vieţii lor de colectiv, după modul de participare la organizarea propriei lor activităţi, după eficienţa opiniei publice etc., situaţia nu se prezenta aşa. Am constatat o neconcordanţă între ceea ce doresc să facă, ceea ce spun şi ceea ce realizează în practică. Discutînd cu ei despre situaţiile, împrejurările, cînd clasa lor s-a manifestat ca un colectiv închegat, o parte dintre ei spun : „în toate împrejurările" (fără să denumească vreo acţiune), iar restul indică un număr foarte restrîns de activităţi : muncă patriotică (strîngerea cartofilor), vizitarea unor muzee. După cum se observă, acestea sînt acţiuni care nu presupun angajarea elevilor într-o situaţie de grup, nu-i obligă să se raporteze unul la altul, să coopereze, să se ajute reciproc.

Pentru aprofundarea vieţii de colectiv, pentru înţelegerea necesităţii unei corelaţii strînse între vorbe şi fapte, la colectivele de elevi alese s-a prevăzut un

număr de ore de dirigenție concepute sub formă de dezbateri colective pe temele : **Colectivul și puterea lui educativă, Despre prietenie și tovărășie, Părerea mea despre munca colegilor și a lor despre munca mea** ș.a. De asemenea, discuțiile din orele de analiză a muncii la învățătură s-au desfășurat prin prisma răspunderii fiecăruia, atît pentru activitatea personală, cît și pentru cea a întregului colectiv.

La vîrsta adolescenței, spre deosebire de preadolescență, nu mai întîlnim atît de mult nevoia de tovarăși cu orice preț. Se observă că elevii adolescenți preferă îndeosebi societatea prietenilor care-i înțeleg, îi ajută, îi completează și în care ei au încredere, că preferă acum activității din clasă, din școală mai mult anturajul prietenilor. Sînt mai exigenți la alegerea prietenului. Așa se explică și pentru ce acum scade numărul prietenilor indicați. La întrebarea : **Dacă ai vreo supărare, cui din clasă mergi să i-o spui ?, Dar o bucurie ?,** o treime din numărul elevilor chestionați de la clasa a XI-a evită să denumească pe cineva („în general, prietenilor" ; „celui mai bun prieten" ; „cui mă poate ajuta și sfătui" etc.); în rest, indică pe unul dintre colegi. La clasa a X-a B, din cei 32 de elevi, 17 indică un prieten și numai doi spun că și-ar alege mai mulți.

Din răspunsurile date la întrebarea : **Dacă ar trebui să te desparți de cel mai bun prieten, pe cine din clasă ai prefera să ți-l faci prieten în locul lui ?** se desprinde grija deosebită în alegerea prietenului, concepția lor despre prietenie („Prieteniile nu se leagă așa de ușor. Trebuie să cunoști bine persoana cu care vrei să te împrietenești" ; „E foarte greu să înlocuiești un prieten. Să-ți faci un coleg foarte bun, da, dar un prieten..." ; „Sînt un solitar. Nu am prieteni, deși, să fiu sincer, mi-aș dori, pentru că de multe ori îmi lipsesc" ș.a.).

Colectivul de elevi adolescenți prezintă o structură complexă. Clasa de elevi, așa cum se afirmă în literatura de specialitate, reprezintă un mic organism social, un nucleu avantajos de integrare socială.

Într-un colectiv de elevi mari deosebim, pe de o parte, sistemul raporturilor oficiale dintre elevi, iar pe de altă parte, cel al raporturilor neoficiale, spontane. Primul este introdus de către educator, se exprimă în structura organizatorică a clasei și este accesibil observației directe. Cel de-al doilea apare datorită naturii sociale a omului, dorinței lui de a intra în contact cu semenii, de a stabili legături mai mult sau mai puțin trainice.

În cercetarea noastră am considerat că este necesar, pentru consolidarea colectivului de elevi, să fie luate în considerație grupurile ce pot exista în clasă, relațiile interpersonale dintre elevi, să se cunoască viața, structura interioară, legitățile de constituire a acestor grupuri neorganizate. În acest sens am adresat elevilor de la Liceul „I. Neculce" din București întrebări care vizau relațiile lor de colegialitate, de muncă, de prietenie etc. : **În cazul în care ar exista posibilitatea să-ți alegi colegul de bancă, cu cine ai vrea cel mai mult să fi coleg ? ; Cu care dintre colegii tăi ai dori să activezi într-un cerc științific, să elaborezi anumite referate pentru ora de dirigenție etc. ? Cu cine din clasă ai dori cel mai mult să-ți petreci timpul liber ? ; După părerea voastră, ce însușiri, trăsături de caracter trebuie să aibă un adevărat prieten ? Dacă ți se întîmplă să ai vreo supărare, cui din clasă mergi să o spui ? ; Dar o bucurie ? Ai un prieten (este din clasă, din școală sau dinafară) ? Dacă ar trebui să te desparți de cel mai bun prieten, pe cine ai prefera din clasă să ți-l faci prieten în locul lui ?** etc. [2].

[2] Vezi Ana Tucicov-Bogdan și M. Zlate, *Structura grupului și relațiile interpersonale la începutul formării colectivului liceal*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1967.

Am constatat că între elevi există o mare varietate de relaţii interpersonale (preferinţe şi respingeri reciproce, preferinţe şi respingeri unilaterale, preferinţe întîmpinate de respingeri, respingeri selective sau totale, indiferenţă etc.), că în clasă funcţionează de cele mai multe ori atît relaţii interpersonale pozitive, cît şi negative.

Dirigintele cunoaşte bine structura organizatorică a clasei, raporturile oficiale dintre elevi. Mai puţin ştie, scăpînd observaţiei directe, despre simpatiile şi antipatiile, atracţiile şi respingerile dintre membrii colectivului, despre influenţa pe care o prezintă această categorie de relaţii în viaţa clasei. Relaţiile interpersonale prezente în colectiv influenţează procesul de constituire a colectivului ca întreg. Se observă că în clasele în care predomină relaţiile pozitive, preferinţele reciproce pentru colegul de bancă, pentru prieten etc., colectivul este mai închegat, mai unit. În acele clase în care predomină raporturile negative între elevi, preferinţele unilaterale, în multe situaţii clasa nu acţionează ca un tot unitar.

La începutul anului şcolar 1967—1968, elevii clasei a XI-a C. erau încadraţi în mici grupe de cîte 4—5, din care făceau parte — în unele cazuri — şi elevi din alte clase ale şcolii sau din alte licee. Unele grupuri influenţau în bine viaţa clasei, altele nu. De exemplu, la începutul anului, unul din grupurile cu influenţă negativă a reuşit să-şi impună punctul de vedere la alegerea şefului de clasă, fiind propus elevul B. F., cu rezultate slabe la învăţătură, indisciplinat. Alegerea lui în funcţia de conducător al clasei a adîncit şi mai mult divizarea clasei în mici grupuri. Abia în trimestrul al II-lea elevii şi-au dat seama că au greşit.

Timp de un trimestru, clasa a organizat o singură vizită la un muzeu şi o activitate de muncă patriotică. La activităţile organizate de şcoală, elevii clasei participau în număr restrîns, iar rolul organelor de conducere se limita de multe ori la a face prezenţa elevilor la diferite acţiuni. Atitudinea elevilor faţă de actul alegerii conducătorului clasei a fost determinată de spiritul şi de calitatea colectivului respectiv.

Citînd numărul de alegeri primite de elevii clasei a XI-a C, se constată un număr foarte mare de elevi cu statut şi expansivitate scăzute. Două treimi din clasă (24 de elevi) primesc de la 0 la 10 alegeri, un număr mai restrîns (7 elevi), între 11 şi 20 de alegeri, şi 1 elev 43 de alegeri. Studiind sociograma aceleiaşi clase privind alegerea colegului de bancă, obţinem : relaţii de preferinţă reciprocă (16 elevi); respingere reciprocă (2 elevi); preferinţă unilaterală (17 elevi); respingere unilaterală (11 elevi) ; atitudini de indiferenţă (3 elevi). La întrebarea : *Pe cine din clasă bănuieşti că te-a ales coleg de bancă ?*, aproape jumătate din numărul elevilor nu răspund. Privitor la relaţiile de prietenie, puţini sînt cei care declară că au prieteni în clasă ; 15 elevi nu fac nici o nominalizare, doi spun că nu ar alege pe nimeni din clasa lor, iar restul manifestă preferinţe unilaterale. Nu este nici un caz de reciprocitate a prieteniilor. Referitor la alegerea colegului căruia i-ar împărtăşi bucuriile şi necazurile, majoritatea elevilor sînt reţinuţi în nominalizări. Din răspunsurile date reiese că ei îşi încredinţează mai uşor bucuriile (o treime din ei „la toată lumea") decît necazurile.

În cercetarea noastră am constatat de asemenea că pot exista în colectivul de elevi o poziţie „oficială" şi o poziţie „reală", un activ „formal" şi unul „real", că, atunci cînd această contradicţie nu este rezolvată ea duce la consecinţe negative pentru viaţa clasei.

Ne-am propus ca în colectivele de elevi să urmărim dacă există o relativă corespondenţă între liderii „oficiali" şi cei „reali" ai clasei şi ce se întîmplă cînd ea nu există. În general, la numirea elevilor în funcţii de răspun-

dere cuvîntul hotărîtor îl are educatorul, iar principalul criteriu de selecționare a activiștilor este reușita școlară. Aceasta a fost și pricina pentru care la unul din colectivele noastre (clasa a X-a B.) nu există o concordanță între conducătorii „oficiali" și cei „neoficiali" ai clasei, iar o parte din elevii cu munci de răspundere nu se bucurau de influența și de autoritatea cuvenită în rîndul colegilor. Observațiile făcute de noi au arătat că : elevul conducător nu e întotdeauna elevul cu rezultate foarte bune la învățătură ; conducerea o poate exercita și un elev mediu : nu orice copil cu inițiativă sau care ajută pe ceilalți și nu orice copil care s-a afirmat sau care e mai activ sau mai proeminent e conducător.

Studiind reprezentarea grafică a raporturilor dintre elevi într-o clasă, observăm că foarte puțini sînt solicitați în același timp să fie coleg de bancă, colaborator la îndeplinirea unei sarcini de muncă intelectuală și prieten. Anumiți elevi din clasă sînt preferați drept colegi de bancă, alții ca buni organizatori ai timpului liber, alții ca tovarăși de activitate intelectuală (vezi fig. nr. 1, 2 și 3). Este bine ca șeful clasei să fie ales din rîndul liderilor „absoluți".

La clasa a X-a B, la începutul anului școlar, 14 elevi obțin 0 și 10 alegeri, 12 elevi între 11 și 20 de alegeri, 5 elevi între 21 și 30 de alegeri și 1 elev nici o alegere. Dintre elevii cu statut ridicat numai 2 au primit în clasă funcții oficiale, șeful clasei G.V. întrunind numai 12 alegeri, iar doi membri din colectivul de conducere 6 și respectiv 7 alegeri. După alegerea lui G.V. în conducerea clasei am sondat opinia elevilor în legătură cu elevii care au cuvîntul hotărîtor în acțiunile colectivului. S-au dat trei categorii de răspunsuri : 17 elevi din 33 dau nume de elevi care, după părerea lor, au cuvîntul hotărîtor în clasă ; 13 elevi declară că „pînă acum nu au existat astfel de elevi" și 3 elevi spun că „nu-și dau încă bine seama". Și la această probă conducătorul oficial al clasei primește numai 5 alegeri.

Privitor la motivarea alegerilor, remarcăm că motivele sînt foarte diverse : „sînt hotărîți și obiectivi" ; „se ocupă de colectiv", „au inițiativă și experiență în munca de conducere" etc. Un motiv slab reprezentat este succesul la învățătură, fiind subliniat numai de către un elev. Aceasta, pentru că elevii din clasele mari nu mai admit să fie conduși de cei care în primul rînd au o situație bună la învățătură. Ei doresc ca șeful lor să aibă și anumite calități morale : să fie bun camarad, să lupte pentru binele colectivului și al membrilor lui, să aibă inițiativă, să fie energic, să reprezinte colectivul în fața profesorilor și apoi să aibă o situație bună la învățătură. El are misiunea de a îndruma și conduce activitatea colectivului, de aceea trebuie să se bucure de încrederea întregii clase.

O consecință a impunerii lui G.V. și a altor elevi buni la învățătură, însă fără calități de conducător, în colectivul de conducere al clasei a fost faptul că din multitudinea de acțiuni propuse la începutul anului școlar (simpozioane, serate literare, excursii, vizionări de spectacole etc.) s-au realizat foarte puține. După două luni de la începerea școlii am discutat cu elevii despre acțiunile pe care ei le-au organizat pentru a se cunoaște cît mai bine între ei. Jumătate din clasă nu au dat nici un răspuns, foarte puțini au numit munca patriotică (5 elevi), iar restul au declarat fie că nu știu, fie că nu au avut încă ocazia. Fenomenul se poate explica și prin aceea că la vîrsta adolescenței elevii sînt capabili să-și propună lucruri interesante, pe care ei să le realizeze în comun, sînt capabili de multă inițiativă, însă pentru faptul că nu au suficient exercițiu, experiență de muncă în comun, multe din acțiunile prevăzute rămîn în stadiul de proiect. De aceea, este necesară intervenția competentă și eficientă a educatorului.

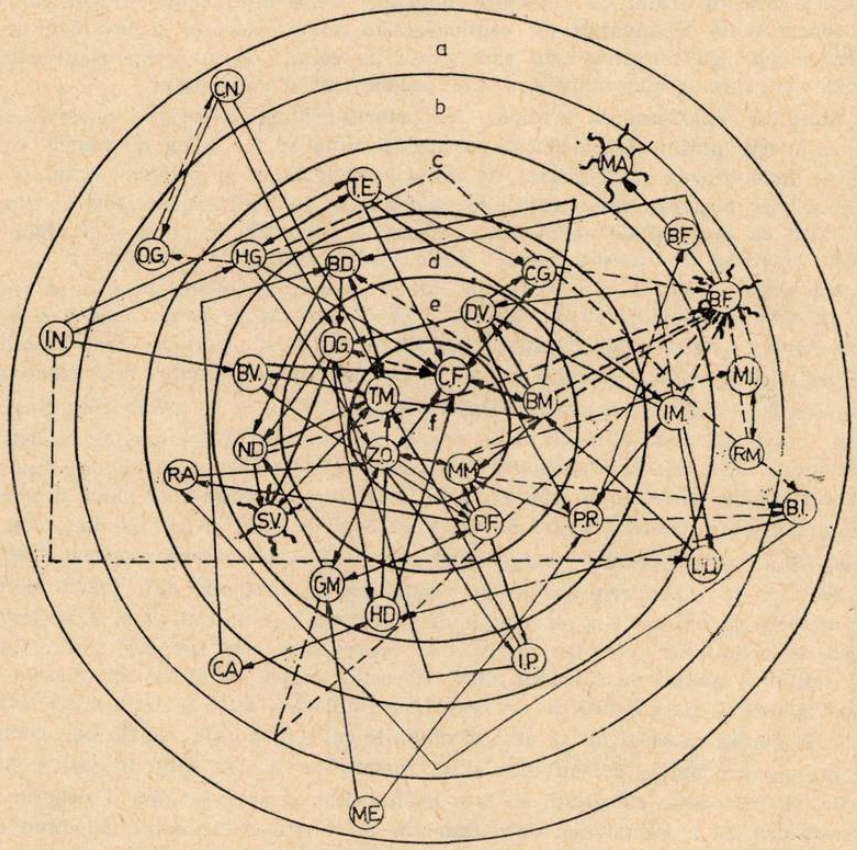


Fig. nr. 1 - Sociograma clasei a XI-a C privind alegerea colegului de bancă

L e g e n d a

= preferințe reciproce
= respingeri reciproce
= preferințe unilaterale
= respingeri unilaterale
= preferințe întîmpinate de respingeri
= atitudini de indiferență

a,b,c,d,e,f = Arii de preferința ale relațiilor exprimate
a = 0 alegeri
b = 1 "
c = 2 "
d = 3 "
e = 4 "
f = 5-6 "

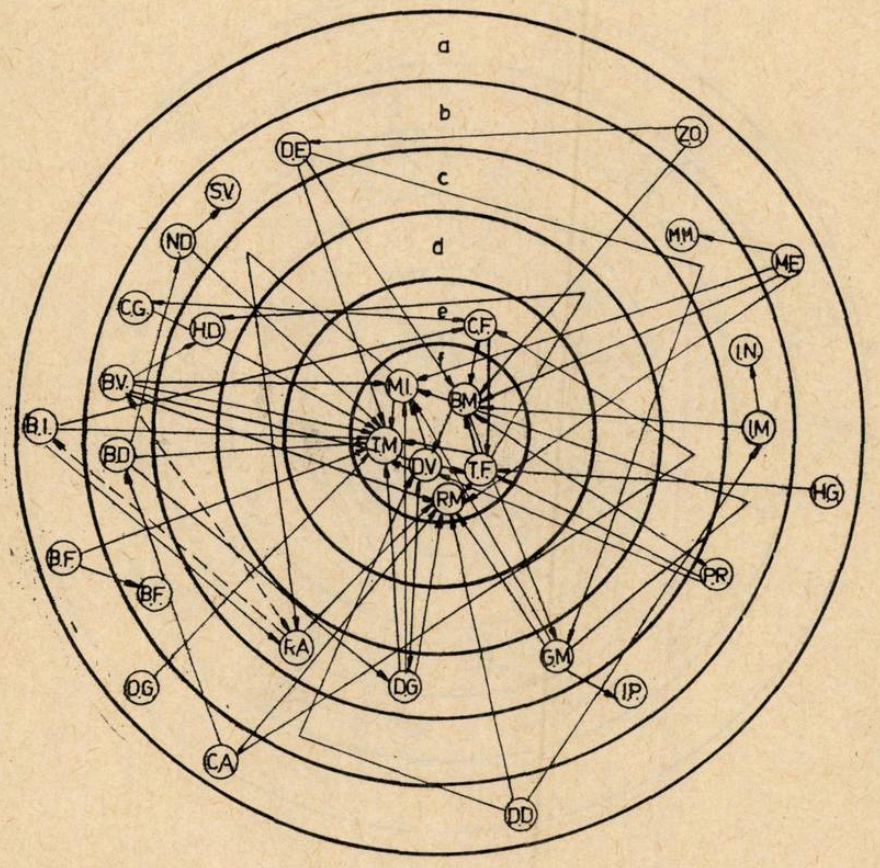


Fig. nr. 2 Sociograma clasei a XI-a C privind alegerea colegului cu care ar dori să activeze într-un cerc științific

L e g e n d a

→ = preferințe reciprocă
⇢ = respingeri reciproce
→ = preferințe unilaterale
→ = preferințe întîmpinate
⇠ de respingeri

a,b,c,d,e,f = Arii de preferință ale relațiilor exprimate

a = 0 alegeri
b = 1 "
c = 2 "
d = 3 "
e = 4 "
f = 5-6 "

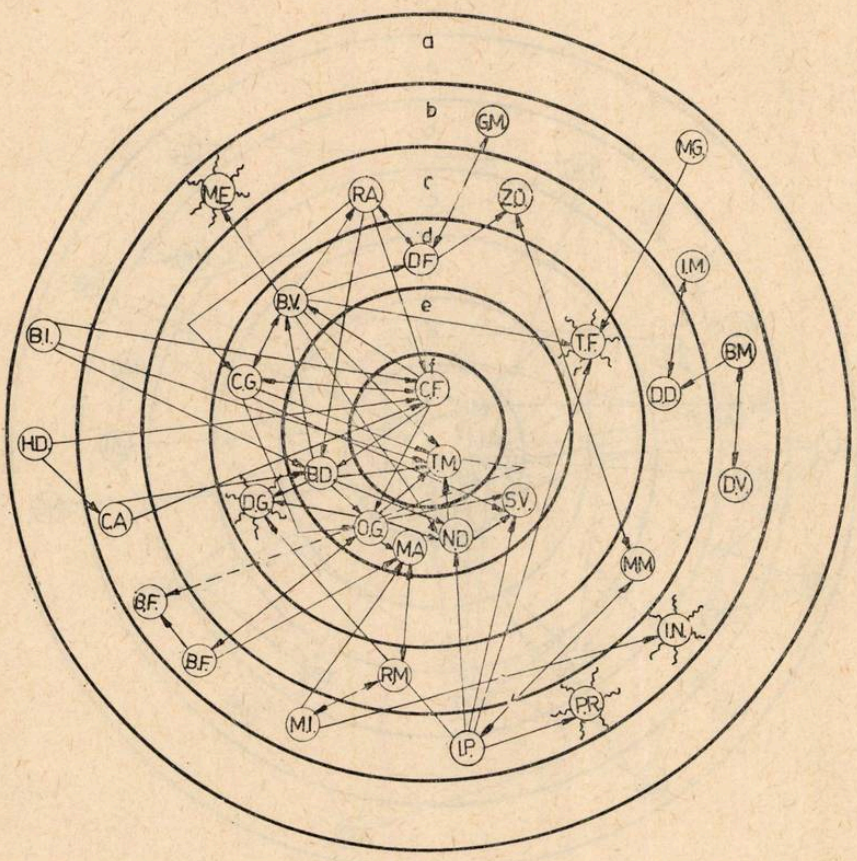


Fig. nr. 3 - Sociograma clasei a XI-a C privind alegerea colegului cu care ar dori să-și petreacă timpul liber

L e g e n d a

= preferințe reciproce

= preferințe unilaterale

= respingeri unilaterale

= atitudini de indiferență

a,b,c,d,e,f = Arii de preferință ale relațiilor exprimate

a = 0 alegeri

b = 1 "

c = 2 "

d = 3 "

e = 4 "

f = 5-6 "

O asemenea neconcordanță între liderii „oficiali" ai clasei și cei „reali" există și la clasa a XI-a C. Pentru că grupurile cu influență negativă și-au impus punctul de vedere la alegerea elevilor cu munci de răspundere, majoritatea celor desemnați să reprezinte colectivul au fost elevi cu rezultate mediocre la învățătură, cu un statut mic sau mijlociu (B.F. — 4 alegeri ; B.V. — 13 alegeri ; O.G. — 7 alegeri), în timp ce elevi ca C.F. (43 alegeri), B.M. (18 alegeri) și T.F. (27 alegeri) nu au primit nici o răspundere.

Studiind sociograma șefului clasei, observăm că elevul C.F. (care a obținut și cel mai mare statut din clasă) întrunește cel mai mare număr de alegeri (este preferat de două treimi din clasă) și nu B.F. (conducătorul oficial al clasei).

Elevul adolescent leagă contacte mai largi și mai diverse decît copilul. Relațiile lui nu se limitează la relațiile cu colegii din clasă. Elevul adolescent vine în atingere cu cei de aceeași vîrstă în afara lecțiilor, în cercuri. Tendințele de afirmare independentă a elevilor își caută cîmp de manifestare în afara colectivului școlar oficial, în continuă transformare. Ei și-l găsesc în unele colective spontane. cu tendințe centrifuge, dar și în colective instituționalizate sau recunoscute ca atare [3].

Colectivul de elevi adolescenți, grupurile din interiorul lui, își lărgesc relațiile, intră în contact cu alte grupări dinafara clasei, a școlii. Adolescenții se grupează în jurul unor interese artistice, în cluburi, în săli de lectură, în cămine etc. Acestea au la bază aspirația adolescentului către o rețea de relații interpersonale cît mai variate, nevoia pe care o simte pentru o practică socială proprie, pentru o experiență nouă, dorința de a se emancipa, de a scăpa de sub tutela adulților, în general. La acestea se mai adaugă faptul că activitatea din clasă, cea organizată în afara clasei, nu oferă un cîmp larg aprofundării și dezvăluirii în conținut a relațiilor interpersonale [4].

Luînd în considerație particularitățile grupului organizat de elevi adolescenți, în cercetarea noastră ne-am propus un *ansamblu de măsuri menite să ducă la închegarea colectivelor de elevi alese.* Am socotit că este necesar în munca de consolidare a colectivului să se ia în considerație grupurile ce pot exista în sînul colectivului, relațiile interpersonale dintre elevi, că este necesar să se cunoască de către educator viața și structura acestor grupuri neorganizate. În primele clase de liceu, relațiile interpersonale dintre elevi se află în stadiul de organizare, de închegare ; la clasele mai mari, ele deja sînt constituite și influențează viața clasei.

S-a pornit la întărirea colectivelor de elevi alese (colectivul conceput ca un mijloc important pentru dezvoltarea personalității copiilor) cu studiul caracterului relațiilor interpersonale existente în clasă, prin cunoașterea grupurilor cu influență pozitivă și a celor cu influență negativă (interacțiunea dintre grupurile spontane și cele organizate, mecanismul acestei interacțiuni, cauzele care determină o cooperare a lor și cauzele care determină o mișcare centrifugă). Ne-am propus să identificăm rolul și locul fiecărui grup în viața clasei, relațiile de colaborare și prietenie din clasă, gradul de influențare a activului în întregime și a unor activiști, forța de cuprindere a colectivului, ceea ce unește pe elevi în diverse grupuri, ce determină coeziunea lor, dacă este contradicție între locul „oficial" și cel „neoficial" al copilului etc.

---

[3] Stanciu Stoian, *Mediul extrașcolar și integrarea socială a tineretului,* în *Sociologia dezvoltării,* Editura politică, București, 1967, p. 64.

[4] Nicolae S. Dumitru, *Rolul relațiilor interpersonale spontane în formarea personalității elevilor adolescenți.* în *Cercetări sociologice contemporane* Editura politică, București, 1966, p. 191.

[5] Raymond Rivier, B., *Le développement social de l'enfant et l'adolescent,* vol. *Psychologie et sciences humaines,* ed. Charles Dessart, Bruxelles, 1965, 285 p.

De obicei, în practica şcolară munca educativă cu grupurile de elevi se reduce la identificarea lor, ceea ce este insuficient. La colectivele alese am căutat să identificăm grupurile spontane şi pe şefii acestor grupuri şi să orientăm activitatea lor către cea din cadrul clasei, al şcolii, către activitatea desfăşurată de organizaţia U.T.C. De asemenea, au fost promovaţi conducătorii grupurilor spontane în diferite munci de răspundere. S-a avut grijă ca în permanenţă să se activizeze de către educator raportul dintre grupurile spontane de elevi şi grupul organizat (clasa), organizîndu-se în continuu influenţa hotărîtoare a colectivului clasei asupra subgrupurilor de elevi.

Subgrupurile de elevi şi conducătorii lor care au corespuns scopurilor urmărite de şcoală au fost stimulaţi, oferindu-li-se ocazii, prilejuri de a acţiona, de a se afirma în cercuri ştiinţifice, la organizarea unor simpozioane, serate literare, concursuri etc. S-a intervenit (în forme adecvate vîrstei) în orientarea relaţiilor de colegialitate, de prietenie din clasă. Anumite grupuri neoficiale au fost oficializate. La clasa a XI-a C. unul din subgrupurile constituite în clasă, avea preocupări deosebite pentru studiul fizicii şi matematicii. Acest subgrup — format din patru elevi — a fost antrenat, printre alte acţiuni, la conceperea, organizarea şi desfăşurarea unui ciclu de acţiuni pe tema *Din tainele ştiinţei.* Nu au fost scăpate din vedere nici unele subgrupuri, cum sînt cele cu caracter distractiv, care nu se pot încadra în diversele forme de activitate şcolară. S-a prevăzut ca ele să fie în permanenţă supravegheate de către educator, atrase la viaţa clasei, a şcolii. S-a căutat să se realizeze o activizare generală a întregului colectiv, astfel încît viaţa în colectiv să reprezinte pentru fiecare elev un exerciţiu de integrare socială.

Observaţiile noastre asupra vieţii şi activităţii diferitelor colective de elevi adolescenţi ne-au dus la concluzia că, în general, activitatea din clasă, din şcoală, nu-l solicită pe elev atît cît ar trebui ca subiect activ. Adolescenţilor li se acordă un rol relativ restrîns în viaţa clasei.

Discuţiile purtate cu elevii privind funcţiile, răspunderile ce le revin în viaţa clasei ne-au arătat că sînt puţini aceia care au de îndeplinit anumite sarcini precise, fie ele cu caracter permanent sau temporar. Din sondajul întreprins în rîndul elevilor din activul clasei s-a desprins ideea că în multe situaţii rolul lor se reduce la efectuarea prezenţei la activităţi, că o serie de obiective şi sarcini ce trebuie să stea în faţa clasei sînt stabilite de către diriginte, fără a se consulta opinia elevilor.

Ca o sarcină permanentă ne-am propus să lărgim sfera activiştilor clasei, urmînd ca prin acordarea de sarcini legate de viaţa colectivului, să se asigure participarea activă a tuturor elevilor la acţiuni de importanţă social-obştească. Alte măsuri luate pe linia închegării colectivului de elevi au privit raportul dintre autoritatea educatorului şi autoritatea colectivului de elevi. S-a căutat să se folosească metode şi procedee educative adecvate particularităţilor de vîrstă ale adolescenţilor, să se consulte în permanenţă opinia elevilor, să nu se instituie din partea dirigintelui un control prea rigid asupra activităţii elevilor, ci să existe o atitudine de îndrumare prietenească, competentă, de sfătuire ca din partea unei persoane mai în vîrstă şi cu mai multă experienţă.

Colectivul de elevi adolescenţi este altceva decît colectivul de copii. El prezintă anumite trăsături, datorate în mare parte statusului social, particularităţilor fiziologice şi psihologice ce caracterizează vîrsta adolescenţei, de care trebuie să se ţină seama în munca educativă.

LABORATORUL DE ÎNVĂŢĂMÎNT PROGRAMAT AL UNIVERSITĂŢII DIN IAŞI

Lector D. RIMER
Universitatea „AL.I. CUZA"-Iaşi

În octombrie 1965 am iniţiat realizarea, la Universitatea din Iaşi, a unui laborator de învăţămînt programat, prevăzut cu un aparat care să asigure conexiunea inversă şi notarea, pentru o grupă de 30 de studenţi sau elevi, el putînd fi utilizat atît în procesul predării lecţiei noi, cît şi pentru examinarea propriu-zisă. De asemenea, laboratorul este dotat cu aparate individuale de studiu şi examinare. Acest laborator are următoarele *funcţiuni :*

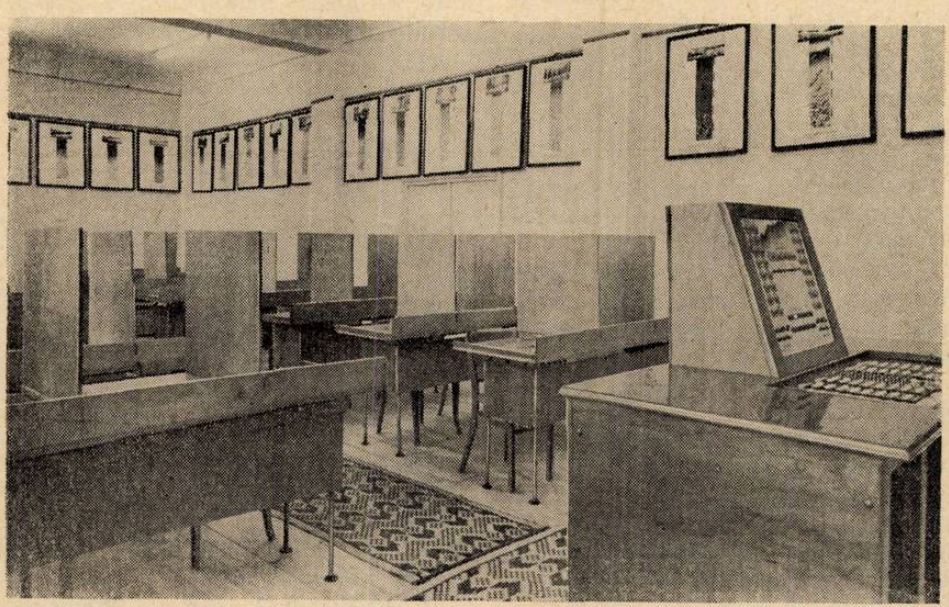
a) *funcţie demonstrativă :* ansamblu tehnic de învăţămînt programat, care să ilustreze această idee la cursurile de pedagogie şi metodică din învăţămîntul universitar şi postuniversitar ;

b) *funcţie didactică :* bază materială pentru seminarii şi lecţii programate în învăţămîntul superior şi mediu ;

c) *funcţie ştiinţifică :* bază de cercetări în probleme ale învăţămîntului programat şi de docimologie.

Dăm în fig. 1—2 două aspecte de ansamblu din laborator.

Piesa principală a laboratorului o constituie aparatul de examinare şi studiere colectivă STUDEX *



* Autorii aparatului sînt : lector David Rimer (iniţiativa şi latura didactică) şi ing. Ilie Leizer (latura tehnică). Proiectul tehnic a fost omologat ca invenţie, Universitatea din Iaşi fiind titular de brevet, iar inginerul proiectant primind certificat de autor. Un sprijin deosebit ne-a fost acordat de tov. prof. univ. Adolf Haimovici directorul Seminarului matematic „A. Myller" al Universităţii. Conducerea Universităţii a manifestat receptivitate, aprobînd şi sprijinind realizarea aparatului şi organizarea laboratorului.

Execuţia aparatului a fost făcută de către un colectiv restrîns al serviciului tehnic al Universităţii, sub conducerea inginerului proiectant. Nu s-au folosit decît piese fabricate în ţară. Costul materialelor se cifrează la cca. 35 000 lei.

Pentru elaborarea proiectului aparatului STUDEX, am propus ca punct de plecare aparatul descris în revista „Pädagogik" (nr. 1/1965) din R. D. Germană. Acest aparat are o construcţie electro-mecanică, la care întrebarea este însoţită de zece variante de răspuns ; răspunsul corect sau greşit al elevului este marcat printr-un semnal optic la pupitrul de comandă, iar contorul — cîte unul de fiecare elev — înregistrează numărul răspunsurilor bune date.

Aparatului nostru i s-au prescris următoarele *obiective pedagogice :*

a) punerea întrebării cu cinci variante de răspuns, diferenţiate, notate de la 5 la 1 ;

b) afişajul optic al notelor, la profesor, pentru fiecare elev în parte ;

c) înregistrarea individuală a notelor şi însumarea lor pe elevi, pe întreaga desfăşurare a lecţiei ;

d) înregistrarea statistică a notelor, pe clasă, la fiecare întrebare ;

e) comunicarea notei obţinute de fiecare elev, prin afişajul optic la pupitrul elevului ;

f) comunicarea răspunsului exact, întregii clase.

Prin obiectivul a) aparatul STUDEX se deosebeşte în două moduri de modelul german :

1. răspunsurile sînt diferenţiate ca grad de eronare şi sînt notate ; aceasta lărgeşte simţitor utilitatea aparatului, el devenind şi „catalog" ;

2. se dau numai 5 variante de răspunsuri în loc de 10. Acestea pot fi considerate ca suficiente. Majoritatea textelor programate nu conţin mai mult de cinci variante de răspuns. De altfel, probabilitatea ca, punîndu-se 20 de întrebări, să se dea accidental răspuns perfect la 15 din ele este aproximativ de două zecimi de milionimi, deci practic egală cu zero.

Vom întrebuinţa ca termen de comparaţie aruncarea cu zarul ; în cazul a 20 de întrebări la acest aparat, a obţine, accidental, de 15 ori nota 5 şi în rest orice altă notă (deci media 4 — 4,75) este aproape tot atît de probabil ca şi a obţine în 9 aruncări cu zarul, totdeauna, un acelaşi număr. De asemenea, a obţine accidental media 3 printr-o distribuţie simetrică (2 note de 1,4 de 2,8 de 3,4 de 4,2 de 5) este aproape tot atît de probabil ca şi a obţine în 5 aruncări cu zarul, de fiecare dată, un acelaşi număr.

Pe de altă parte, reducerea numărului de răspunsuri de la 10 la 5 micşorează simţitor pentru programator timpul de alegere a răspunsului corect, ceea ce sporeşte volumul de întrebări ce se pot adresa grupei în acelaşi interval de timp. Pentru construcţia aparatului, aceasta a avut un avantaj important : i-a micşorat sensibil preţul de cost, volumul şi durata de execuţie.

Prin obiectivele b) şi c), aparatul STUDEX se deosebeşte de modelul german, la care nu sînt decît două calificative : corect şi greşit. Obiectivul b) realizează conexiunea inversă : elev-profesor, iar obiectivul d) realizează conexiunea inversă : clasă-profesor. Dacă prin b) profesorul ştie ce răspuns a dat fiecare elev în parte, prin d) el află cîţi elevi au dat răspunsul corespunzător notei 5, notei 4 ş.a.m.d. Obiectivul b) este general la aparatele de examinare colectivă ; obiectivul d), sintetizînd informaţia profesorului pe clasă, are dublu avantaj : 1. permite profesorului să-şi regleze imediat desfăşurarea în continuare a lecţiei, în funcţie de numărul celor ce au răspuns greşit ; 2. permite profesorului o reconsiderare a programului, prin înlocuirea unor secvenţe ineficiente sau prin introducerea unor secvenţe suplimentare. Obiectivele e) şi f) asigură întărirea imediată, elevul aflînd nota obţinută şi răspunsul exact.

În această fază intervine împletirea cu metodele învăţămîntului tradiţional, profesorul făcînd, singur sau cu ajutorul elevilor, analiza răspunsurilor greşite.

Aparatul STUDEX constă din dispozitivele de la pupitrele elevilor şi pupitrul de comandă al profesorului.

Dispozitivul de la pupitrul elevului (fig. 2) constă dintr-o placă metalică pe care sînt montate 5 chei, notate A, B,

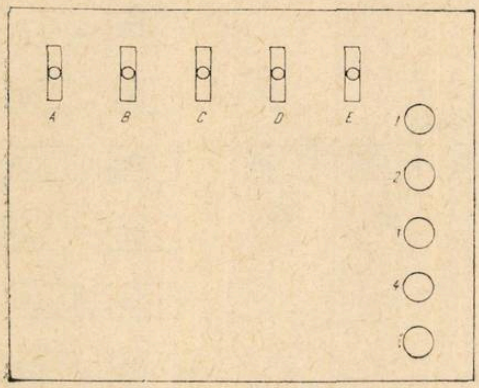


Fig. 2

C, D, E și 5 becuri colorate, notate 1, 2, 3, 4, 5.

Pupitrul de comandă (fig. 3, 4) constă din :

1. Blocul (I) al *cifrului* (fig. 3). Sînt 20 de cifruri notate cu 1, 2..., 19, 20. Fiecare cifru corespunde unei anumite succesiuni a numerelor 1, 2, 3, 4, 5. Dacă, de exemplu, în cifrul 12 avem ordinea : 2, 5, 1, 4, 3, aceasta înseamnă că, la o întrebare dată în acest cifru, în coloana A programatorul va introduce răspunsul pentru nota 2, în coloana B răspunsul pentru nota 5, în C pentru nota 1, în D pentru 4 și în E pentru 3. Trecîndu-se la următoarea întrebare pe alt cifru, avem altă ordine a notelor, deci și o altă aranjare a răspunsurilor.

Iată cîteva exemple de cifruri :

Cifrul / Răspunsul	10	11	12
A	1	5	2
B	5	2	5
C	2	4	1
D	4	3	4
E	3	1	3

Cifrurile sînt astfel alcătuite, încît un student (elev) care ar acționa constant aceeași cheie ar obține în urma a 20 de întrebări media aproximativ 3, pe care o considerăm nesatisfăcătoare. Cifrul este cunoscut numai profesorului. El este acționat cu butonul „schimbător cifru" (fig. 4, jos, stînga) ; după aceasta, se comunică întrebarea cu răspunsurile ei (obiectivul pedagogic a).

Întrebarea, cu variantele ei de răspuns, este pusă fie prin proiectarea pe un ecran situat deasupra tabelei, fie prin textul ce se înmînează fiecărui elev.

2. Blocul (II) de *semnalizare optică* (fig. 4) este format din 30 de serii a cîte cinci becuri colorate ; fiecare serie este numerotată cu numerele de la 1 la 30, corespunzînd — după „oglinda clasei" — elevilor care ocupă locurile 1—30 în bănci ; fiecare coloană de becuri corespunde uneia din notele 1—5 scrisă în capul coloanei. Aceste becuri împlinesc obiectivul pedagogic de la punctul b). Dacă un elev, analizînd răspunsurile, consideră, de exemplu, răspunsul C ca fiind cel corect, el acționează cheia corespunzătoare literei C și, automat, în seria celor 5 becuri care îi corespund la pupitrul profesorului, se aprinde becul notei obținute de elev pentru răspunsul C. Orice altă acționare ulterioară de chei de către elev nu mai duce la aprinderea și a unui alt bec.

3. Blocul (III) de *anulare a notei-individual* (fig. 4) este format din 30 de butoane numerotate de la 1 la 30. Dacă un elev vrea să revină asupra răspunsului dat, poate cere aceasta profesorului și acesta acționează butonul corespunzător elevului ; automat, becul notei se stinge și elevul poate da alt răspuns.

4. Blocul (IV) — *sumatoare note* — de înregistrare individuală a notei obținute de elev (fig. 3) este format din 30 de sumatoare și este acționat de profesor prin butonul „înscriere note" (fig. 4, jos, centru). Nota obținută de fiecare elev se sumează cu cele anterioare, astfel încît sumatorul elevului indică în orice moment totalul punctelor obținute de elev de la începutul lecției. Acest

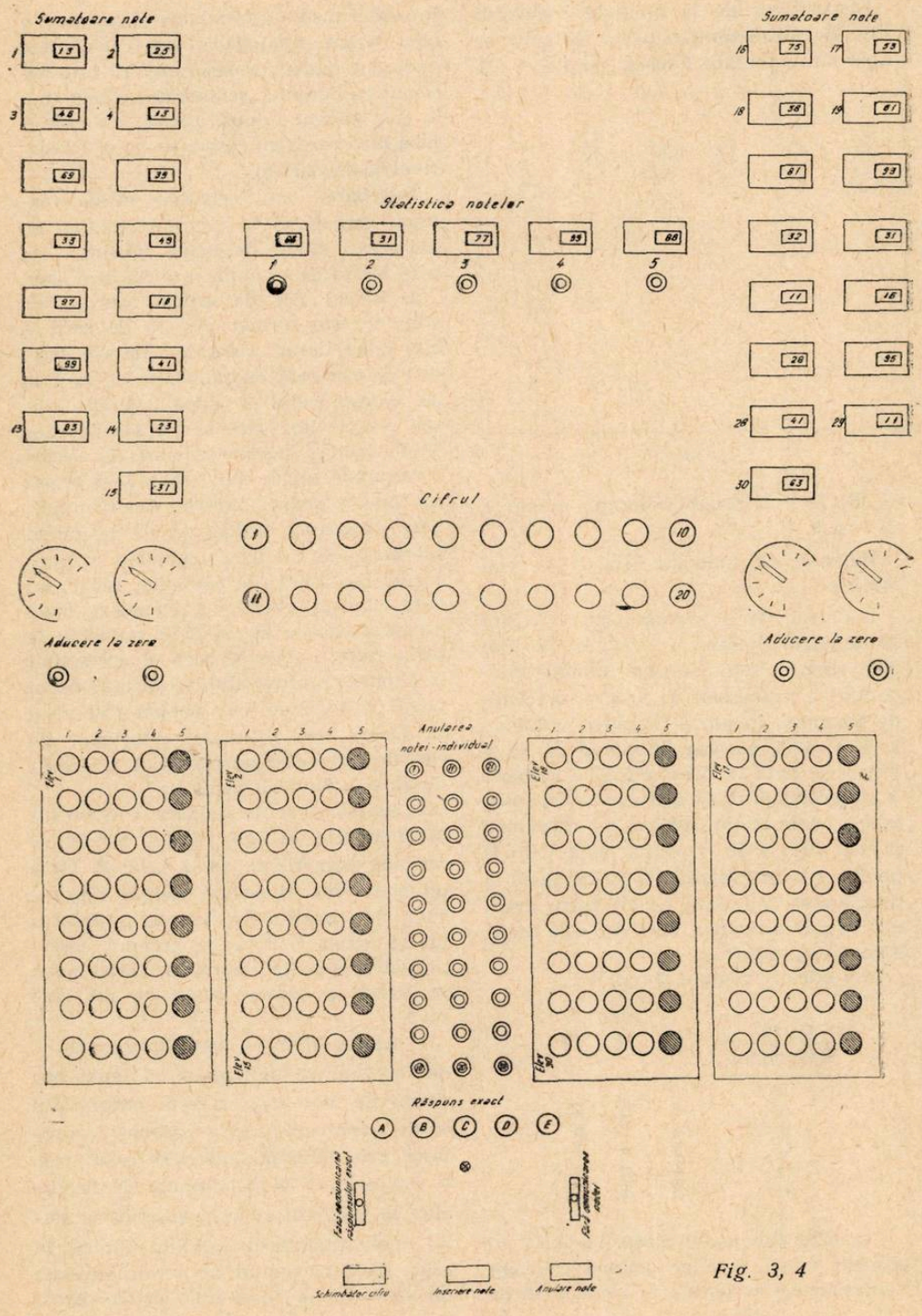

Sumatoare note
Sumatoare note
Statistica notelor
Cifrul
Aducere la zero
Aducere la zero
Anularea note-individual
Răspuns exact
A
B
C
D
E
Schimbător cifru
Inscriere note
Anulare note

Fig. 3, 4

bloc satisface obiectivul pedagogic c). La terminarea orelor, numărul afișat de fiecare sumator este transformat în numărul zero, spre a se pregăti aparatul pentru ora următoare. Aceasta se realizează prin acționarea butoanelor *aducere la zero* (fig. 4, jos).

5. Blocul (V) — *statistica notelor* — de înregistrare statistică a notelor pe clasă (fig. 3) este acționat prin aceeași apăsare a butonului „înscriere note" prin care s-a pus în funcțiune și blocul (IV). El satisface obiectivul pedagogic d).

O dată cu punerea în acțiune a blocurilor (IV) și (V), la fiecare pupitru (fig. 2) se aprinde becul corespunzător notei primite (obiectivul pedagogic e).

Pe fața dinspre elevi a pupitrului de comandă sînt fixate 5 litere : A, B, C, D, E. O dată cu înregistrarea individuală și statistică a notelor și comunicarea notei către elev, se iluminează litera corespunzătoare răspunsului exact. Afișajul optic la profesor, înregistrarea în sumatoare, statistica, afișajul notei la elev și afișarea răspunsului corect se efectuează în cca. 3 secunde.

Nu toate operațiunile sînt obligatorii. După semnalizarea optică a notelor către profesor, acesta poate să nu le înregistreze, sau să le înregistreze, dar să nu le comunice elevilor. În acest scop este suficient să acționeze cheia „fără comunicarea notei" (fig. 4, jos). El poate să nu comunice răspunsul exact prin iluminarea literei, ci prin comentariu verbal. În acest scop, el acționează cheia „fără comunicarea răspunsului exact" (fig. 4, jos).

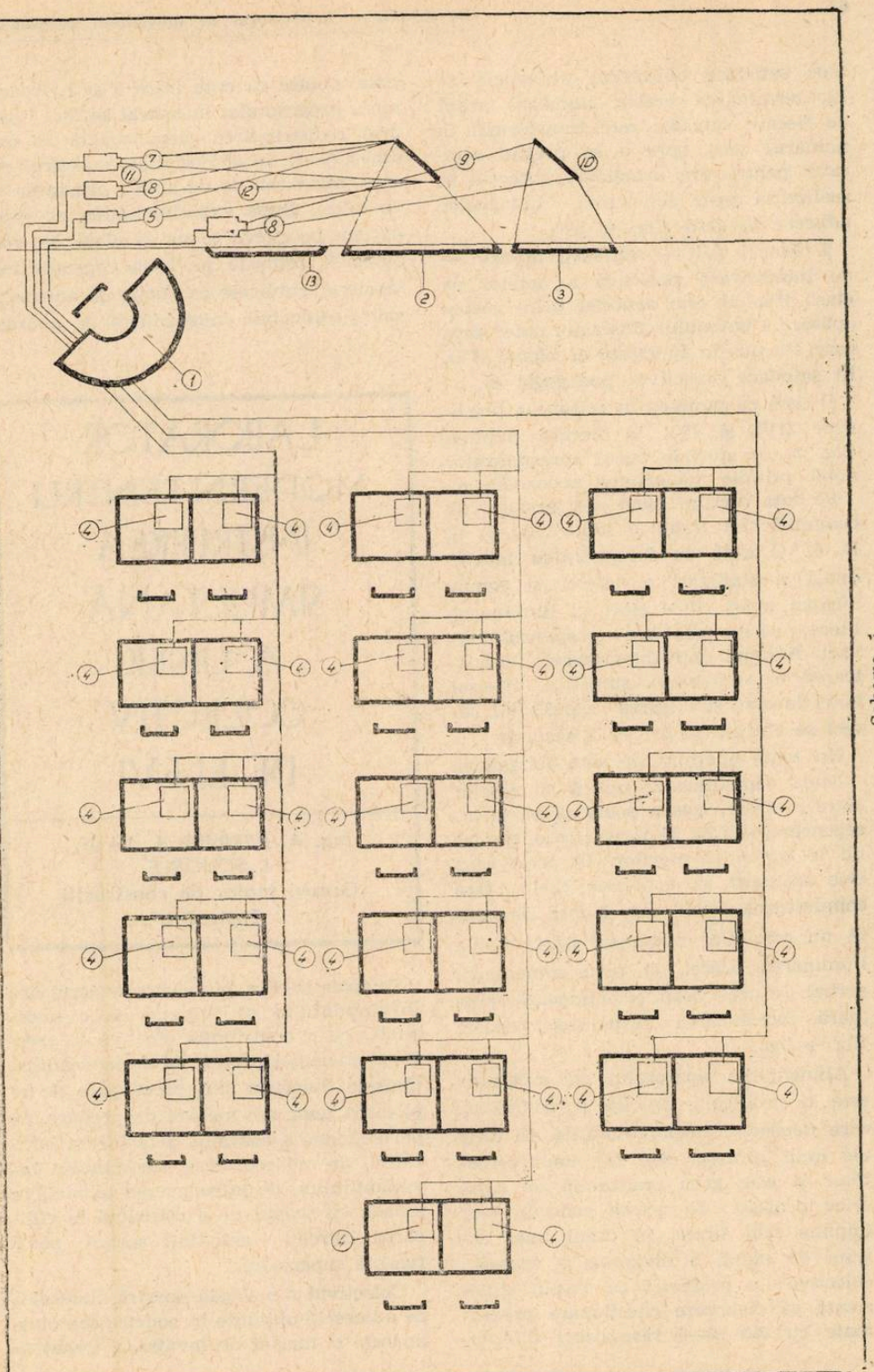
Alimentarea aparatului cu programe este o problemă dificilă și complexă, care depășește disponibilitățile de timp ale unui profesor sau ale unui cercetător și este greu realizabilă de către orice profesor. În aceste condiții, s-ar impune mai tîrziu, în cazul unei acțiuni de masă, o diviziune a muncii : colective de profesori cu multă experiență să elaboreze chestionare programate cu cîte 2—5 răspunsuri diferențiate, notate cu note între 5 și 1. Adaptarea programului la aparat se face doar prin redistribuirea răspunsurilor în ordinea A—E, în conformitate cu cifrul pe care profesorul ce va aplica programa îl va folosi. După experimentarea chestionarelor pe cîteva grupe de elevi, ele vor putea fi retușate pe baza constatărilor făcute și publicate ca „teme de autocontrol", utilizabile independent de aparat.

LABORATOR MODERN PENTRU INSTRUIREA SIMULTANĂ A UNUI COLECTIV DE ELEVI

Ing. A. BERINDE, L. LAUF, I. SCHORLE
Grupul școlar de construcții Timișoara

În toate școlile, problema modernizării învățămîntului se impune ca o necesitate, ca o contribuție efectivă la creșterea eficienței procesului de învățămînt. Cadrele didactice sînt preocupate de aplicarea unor noi metode de predare, de perfecționarea continuă a factorilor educativi, de modernizarea conținutului învățămîntului, de introducerea tehnicii în școală, cu scopul de a contribui la ridicarea întregii activități școlare pe o treaptă superioară.

Colectivul din școala noastră, încurajat de succesele obținute în construirea unor aparate și mașini de învățat, a trecut la



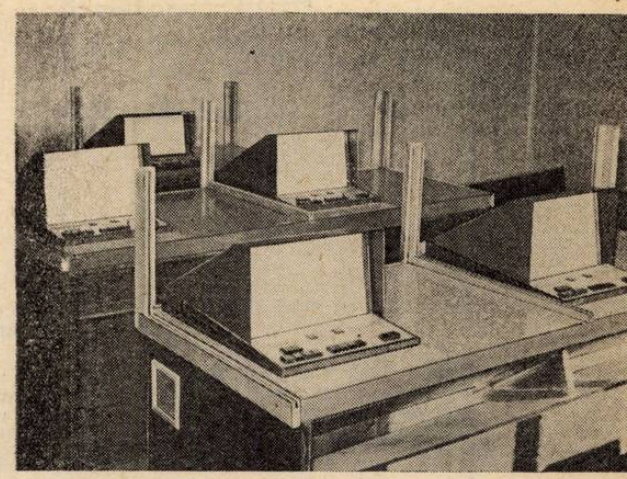
Schema 1

conceperea şi la executarea unui laborator modern. Acesta poate fi folosit pentru transmiterea, consolidarea, verificarea şi notarea cunoştinţelor, pentru toate materiile de cultură generală şi tehnică, prin aplicarea metodelor moderne îmbinate în mod creator cu cele tradiţionale. El satisface cerinţele pedagogiei moderne contemporane şi pune la îndemîna profesorului toate mijloacele tehnice, dîndu-i posibilitatea ca fiecare lecţie să fie un act de creaţie.

Laboratorul se referă la o invenţie care — prin mijloace tehnice moderne şi prin folosirea programării — asigură instruirea simultană a unui colectiv de elevi, el fiind alcătuit dintr-un pupitru centralizat cu comandă la distanţă pentru coordonarea activităţii întregului laborator, din aparatele individuale ale elevilor, care sînt legate prin circuite electrice multiple cu pupitrul centralizat şi dintr-o serie de dispozitive şi aparate. Pupitrul centralizat este echipat cu un sistem de comandă, prin care se pune în funcţiune şi se verifică în orice moment funcţionarea sau nefuncţionarea întregului laborator.

Schema generală a laboratorului se prezintă astfel :

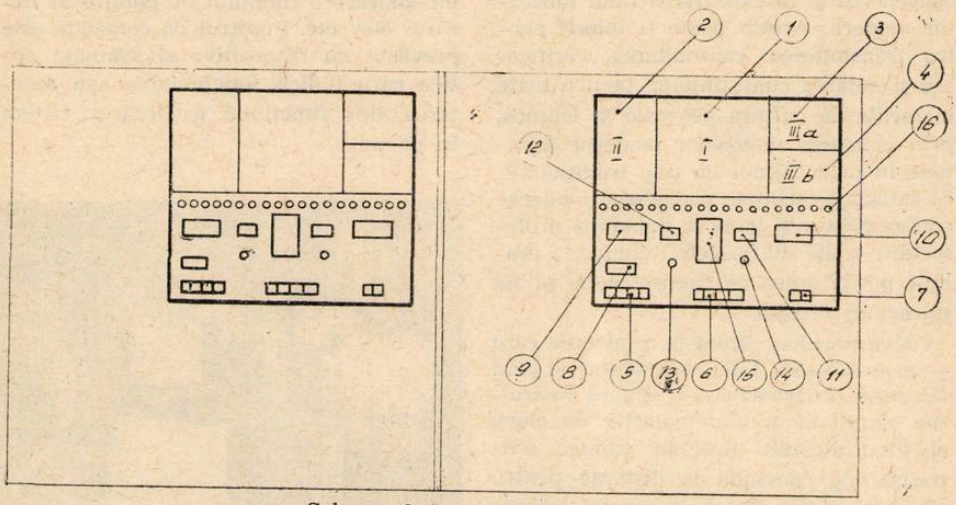
De la pupitrul centralizat cu comandă la distanţă, cu ajutorul unor butoane, se pun în funcţiune automat sisteme de proiecţie pe ecranul principal şi pe cel secundar, se pun în funcţiune amplificatorul, magnetofonul, microfonul, sistemul de comandă centralizat pentru deplasarea paşilor de la aparatele elevilor, sistemul de notare centralizat al activităţii fiecărui elev, se pun în funcţiune zonele I, II, III a şi III b de lucru ale elevilor, sistemul de numărare a paşilor, sistemul de programare şi de înregistrare a timpului de gîndire al fiecărui elev etc. Pupitrul de comandă este prevăzut cu dispozitive şi semnale optice care indică funcţionarea sau scoaterea din funcţiune a fiecărui sistem în parte.



Aparatele elevilor sînt formate dintr-o claviatură cu 4 butoane pentru alegerea răspunsurilor din zona I, zonă curentă de lucru, un ecran pentru zona I, II, III a şi III b — zona II fiind o zonă de lucru pentru elevii care au rezolvat problemele din zona I şi trec la o programare mai avansată — iar zonele III a şi III b pun la dispoziţia elevilor întîrziaţi date şi indicaţii suplimentare în vederea rezolvării problemelor din zona I. Aparatele elevilor mai cuprind butoane prin care elevul avansat poate să ceară o nouă programare, iar elevul întîrziat indicaţii suplimentare ajutătoare, sisteme de semnalizare optică care indică răspunsurile corecte şi incorecte prin zonele I şi II de lucru. De asemenea, mai cuprind : sistemul de înregistrare a

←

1. pupitrul centralizat cu comandă la distanţă ; *2.* ecran principal pentru proiecţii ; *3.* ecran secundar pentru proiecţii ; *4.* aparatele elevilor : *5.* sistem de proiecţie pentru filme ; *6.* sistem de proiecţie pentru diapozitive ; *7.* sistem de proiecţie pentru diafilme ; *8.* dispozitiv de proiecţie pentru ecranul secundar ; *9.* sisteme de oglinzi pentru ecranul principal ; *10.* sisteme de oglinzi pentru ecranul secundar ; *11.* dispozitiv pentru mutarea automată a diafilmelor pentru ecranul principal ; *12.* dispozitiv pentru mutarea automată a diafilmelor pentru ecranul secundar ; *13.* tăblă.



Schema 2 (aparatele elevilor)

1. ecran zona I de lucru al elevilor ;
2. ecran zona II de lucru pentru elevii avansaţi ;
3. ecran zona III a pentru lămuriri suplimentare ;
4. ecran zona III b pentru lămuriri mai detaliate ;
5. claviatură cu 4 butoane pentru alegerea răspunsurilor din zona II ;
6. claviatură cu 4 butoane pentru alegerea răspunsurilor din zona I ;
7. butoane prin care elevul cere lămuriri suplimentare pentru zona III a şi III b ;
8. buton prin care elevul cere probleme avansate pentru zona II ;
9. indicator optic care dă indicaţii elevilor avansaţi să treacă în zona II ;
10. indicator optic care dă indicaţii elevilor întîrziaţi să treacă în zona III a şi III b de lucru ;
11. sistem de semnalizare optică care indică răspunsurile incorecte din zona I ;
12. sistem de semnalizare optică care indică răspunsurile corecte din zona I ;
13. buton care pune în funcţiune dispozitivul de înregistrare a timpului de gîndire al elevului;
14. buton prin care elevul cere un alt pas din programare ;
15. orificiu care indică nota obţinută de elevi în urma activităţii depuse ;
16. sistem de semnalizare optic care semnalizează şi numără paşii pe care i-a rezolvat elevul.

timpului de gîndire, un dispozitiv care punctează şi notează răspunsurile elevului, un indicator care indică nota. obţinută de elev, memorizatorul dublu cu ajutorul căruia se programează răspunsurile corecte din zonele I şi II de lucru şi timpul de activitate independentă a elevului, diferite dispozitive, semnalizatoare, căşti etc.

Laboratorul funcţionează în felul următor :

În cazul transmiterii şi consolidării informaţiilor, profesorul introduce filmul, diapozitivul, diafilmul — care cuprind prezentarea informaţiilor — în aparatele de proiecţie centralizate, iar în aparatele elevilor introduce filmul cu programarea lecţiei pentru zona I de lucru, pentru zona II avansată de lucru şi pentru zonele III a şi III b, zone întîrziate de lucru. Se programează răspunsurile corecte pentru zona I şi zona II cu ajutorul memorizatorului, introducînd contactoarele în orificiile respective pentru fiecare aparat, obţinîndu-se o programare specifică pentru fiecare elev, conform intenţiei profesorului. Apoi, se programează timpul de gîndire pentru fiecare pas al programării în funcţie de dificultatea problemelor sau testelor programate. Se pun în poziţie de repaus toate aparatele elevilor şi pupitrul centralizat de comandă. Se apasă butonul de comandă generală pentru punerea în funcţiune a întregului laborator. Se controlează dacă laboratorul este în funcţiune cu ajutorul unui sistem de semnalizare optic, se controlează totodată ca toate sistemele de semnalizare să fie scoase din funcţiune. Apoi, se pune în funcţiune sistemul de comandă centralizat privind urmărirea

pașilor de către profesor, se pun în funcțiune zonele I, II, III a, III b de lucru, verificîndu-se prin dispozitive funcționarea lor. Se manevrează un întrerupător care trebuie să fie în poziția „PREDARE", care pune în funcțiune sistemul de numerotare a pașilor de la aparatele elevilor, verificîndu-se totodată și funcționarea prin dispozitive de semnalizare optică. Dacă profesorul crede de cuviință că la transmiterea cunoștințelor este necesară și notarea activității independente a elevilor, pune în funcțiune sistemul de notare cu ajutorul unui buton și controlează dacă este în funcțiune cu ajutorul unui dispozitiv de semnalizare optică.

Profesorul poate să treacă la transmiterea informațiilor folosind metodele tradiționale îmbinate cu cele moderne, prin folosirea mijloacelor audio-vizuale, a metodelor programării, modelării, algoritmizării etc.

În timpul transmiterii, profesorul poate folosi toate aparatele centralizate de proiecție prin apăsarea unor butoane. Poate folosi tabla, magnetofonul și proiecțiile. Cînd dorește, mutarea filmului, a diafilmului sau a diapozitivului se face automat, prin apăsarea unui buton. Profesorul, pe parcursul lecției, pentru a consolida materia predată și pentru a verifica înțelegerea ei de către fiecare elev, pune în funcțiune aparatele elevilor. În acest caz, li s-a dat elevilor un test, o problemă programată legată de conținutul lecției. Toți elevii lucrează în zona I, zonă curentă de lucru a tuturor elevilor, aceștia dînd răspunsurile cerute cu ajutorul unui buton. Toate răspunsurile date de elevi sînt înregistrate în sistemul de notare și de înregistrare a timpului de gîndire. Fiecare elev lucrează independent pentru a rezolva problema primită. După rezolvare, apasă pe unul din butoanele claviaturii destinată zonei I, răspunsul se înregistrează în sistemul de înregistrare a răspunsurilor corecte și incorecte, se înregistrează timpul de gîndire, precum și în sistemul de punctaj și de notare a răspunsurilor corecte și incorecte. Dacă răspunsul este incorect, cu ajutorul unui dispozitiv de semnalizare optică i se arată elevului că răspunsul este incorect și totodată primește indicații de a trece la lămuriri suplimentare în zona III a de lucru. Indicațiile suplimentare din zona III a, după apăsarea unui buton, se înregistrează concomitent și în sistemul de punctaj și de notare a răspunsurilor corecte și incorecte, indicîndu-se că elevul a cerut informații suplimentare. După ce a primit aceste indicații și rezolvă independent problemele primite, trece din nou în zona I de lucru, căutînd să rezolve testul sau problema programată și dă răspunsul din nou prin apăsarea unui buton. Și această apăsare se înregistrează în sistemul de punctaj și de notare. Dacă elevul dă din nou un răspuns incorect, îi apare în față indicația „TRECI ÎN ZONA III b". Aici poate primi lămuriri și mai detaliate. Profesorul urmărește tot timpul la pupitrul de comandă activitatea fiecărui elev. Dacă observă că elevul lucrează în zona III b și continuă să aibă dificultăți, el are posibilitatea, prin punerea în funcțiune a magnetofonului și microfonului, să dea indicații suplimentare programate sau chiar personal, cu ajutorul microfonului, iar elevul înregistrează aceste indicații prin căștile fixate la urechi.

Elevul, după ce a primit indicațiile necesare și rezolvă problemele primite, trece din nou în zona I curentă de lucru și caută să dea răspuns la problema din această zonă. Dacă răspunsul este corect, se semnalizează optic și se înregistrează în sistemul de punctaj și de notare a răspunsurilor corecte și incorecte, precum și în sistemul de înregistrare a timpului de gîndire.

Unii elevi rezolvă mai repede testul sau problema programată, dînd răspuns corect de la început. Prin apăsarea butonului de către elev, apare un semnal

luminos care indică răspunsul corect, se înregistrează timpul de gîndire şi punctajul în sistemul de notare a răspunsurilor corecte şi incorecte şi apare în faţa elevului un indicator luminos „TRECI ÎN ZONA II", trimiţînd elevul să lucreze în zona II, zonă avansată de lucru, unde primeşte o programă mai avansată. Prin apăsarea unui buton devine vizibilă zona II de lucru şi apare în faţa elevului programarea respectivă. După rezolvarea problemei printr-o muncă independentă, elevul dă răspuns prin apăsarea unui buton, răspunsul fiind semnalizat optic şi înregistrat în sistemul de punctaj şi de notare.

Profesorul poate urmări tot timpul activitatea fiecărui elev. Pe pupitrul centralizat observă în ce zonă lucrează fiecare elev, ce răspuns a dat, cît timp gîndeşte şi ce notă a obţinut pentru fiecare test, pentru fiecare problemă programată.

La sfîrşitul orei, profesorul citeşte notele elevilor de pe indicatoarele aflate pe pupitrul centralizat de comandă, iar elevului i se prezintă nota cu ajutorul unui indicator de pe masa sa.

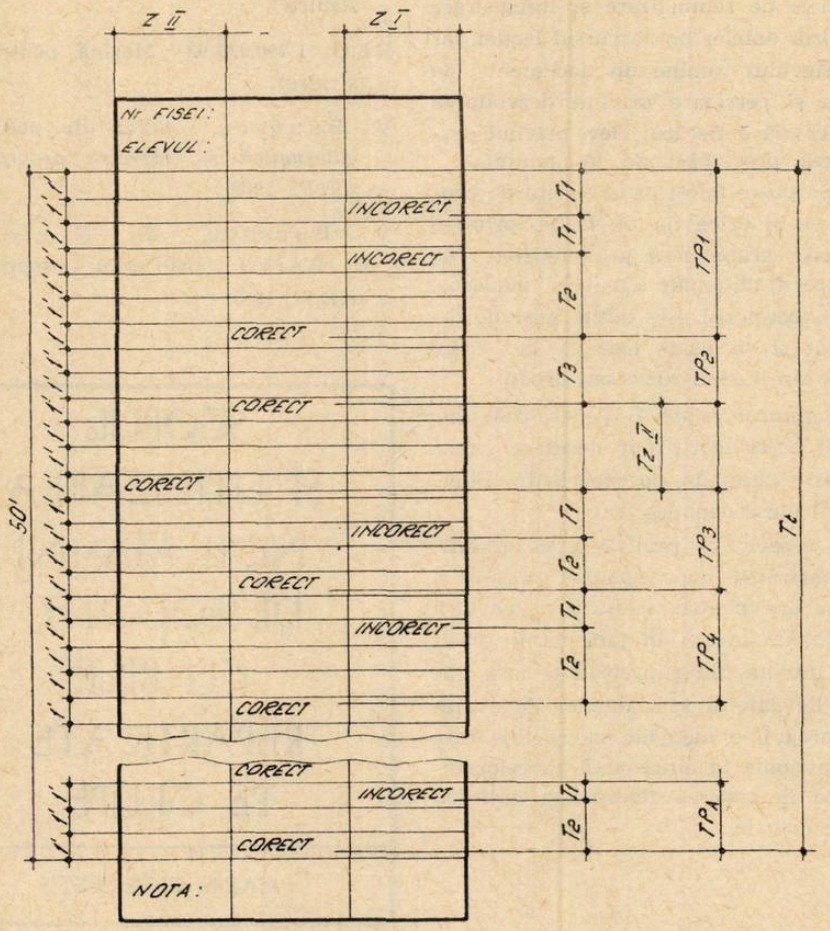
În cazul că lecţia este de tipul verificare şi recapitulare, primul pas este comandat de profesor automat, prin apăsarea unui buton de la pupitrul centralizat. Din acest moment, fiecare elev lucrează independent şi toată activitatea depusă este înregistrată după cum s-a arătat mai sus. Cînd elevii au rezolvat toţi paşii şi au răspuns la toate testele sau la teza dată, după ultimul răspuns corect apare într-un orificiu nota obţinută de fiecare elev. După terminarea lecţiei, profesorul apasă pe un buton de comandă pentru scoaterea din funcţiune a laboratorului şi verifică acest lucru cu un sistem de semnalizare şi de securitate optic. Apoi scoate din aparatele elevilor fişa individuală a fiecăruia, pe care se găsesc înregistrate timpul de gîndire între răspunsuri, răspunsurile corecte şi incorecte din zonele I şi II, timpul cît a lucrat în zonele III a şi III b şi nota obţinută.

Faţă de brevetele din străinătate, laboratorul nostru are, printre altele, avantajul că fiecare elev are un sistem de notare care ţine seama de toate răspunsurile corecte şi incorecte date de el pentru fiecare pas şi de timpul de gîndire. Pentru fiecare elev există un programator dublu, care dă posibilitatea profesorului să programeze încă înainte de începerea orei toate răspunsurile corecte pentru toţi paşii, pentru fiecare elev, avînd posibilitatea de a programa un alt răspuns, astfel că la nici un elev să nu se repete locul răspunsului corect. Pentru fiecare elev profesorul poate să programeze timpul de gîndire, pentru fiecare pas în parte fixînd timpul în funcţie de dificultatea testului sau a problemei programate. La terminarea lucrărilor sau testelor programate, elevul poate să-şi vadă nota obţinută pe un ecran din faţa lui, iar profesorul poate urmări tot timpul orei pe pupitrul centralizat nota obţinută de fiecare elev. Profesorul ştie în orice moment în ce zonă lucrează elevul, ce dificultăţi are, iar la terminarea orei profesorului i se pune la dispoziţie fişa elevului, în care poate citi răspunsurile corecte şi incorecte pentru fiecare pas, timpul de gîndire pentru toate etapele lecţiei şi nota obţinută de elevi. Această fişă este un document important pentru cunoaşterea particularităţilor individuale ale fiecărui elev, pentru cercetarea ştiinţifică privind dezvoltarea procesului de învăţămînt. Fişele elevilor rămîn ca un document de studiu pentru dezvoltarea lor în toată activitatea, rămîn ca documente în şcoală sau chiar la actele personale ale elevului, putîndu-se cunoaşte dezvoltarea intelectuală a fiecăruia.

Laboratorul prezintă următoarele avantaje :

— Asigură transmiterea, într-un timp scurt, a unui volum mare de cunoştinţe pentru un colectiv de elevi.

Fişa elevului:



T1 — timpul de gîndire de la primirea testului pînă la un răspuns incorect.
T2 — timpul de gîndire de la un răspuns incorect pînă la un răspuns corect.
TP1...TP3 ... timpul de gîndire pentru pasul 1, ... pasul 3...
TZ2 — timpul cît elevul a lucrat în zona avansată de lucru, zona II.
Tt — timpul total de lucru şi de gîndire al elevului.

— Volumul de cunoştinţe transmis este consolidat, verificat şi notat pentru fiecare elev, în fiecare etapă a lecţiei.

— Oferă profesorului posibilitatea de a cunoaşte cum gîndeşte, cît de activ este elevul în fiecare etapă a lecţiei, asigurînd conexiunea inversă.

— Permite o îmbinare armonioasă a folosirii instruirii în colectiv cu cea individuală, profesorul putînd cunoaşte activitatea întregii clase şi individual a fiecărui elev, în toate momentele lecţiei.

— Elevii bine pregătiţi pot să progreseze nestingheriţi, folosind o programare avansată, iar cei slabi primesc indicaţii suplimentare pentru a se asigura progresul.

— Datele puse la dispoziţia profesorului prin fişa elevului îi permite să cunoască calităţile, lipsurile şi particularităţile individuale ale fiecăruia.

— Asigură conexiunea inversă prin sistemele de semnalizare şi înregistrare a tuturor datelor pe parcursul lecţiei, iar fişa elevului rămîne un document de studiu şi cercetare privind dezvoltarea intelectuală a fiecărui elev, privind dezvoltarea procesului de învăţămînt.

— Se poate folosi orice sistem de programare şi orice tip de lecţie, printr-o îmbinare armonioasă a metodelor de predare tradiţionale cu cele moderne.

— Laboratorul este ieftin, uşor de întreţinut şi se poate executa în orice şcoală din mediul rural sau urban.

Laboratorul poate fi generalizat, dar pentru acest lucru sînt necesare confruntări, schimburi de experienţe şi opinii, calcule economice etc.

Noi credem că rezolvarea generalizării construirii unor aparate, maşini şi laboratoare pentru folosirea instruirii programate la noi în ţară va fi rezolvată într-un timp previzibil, însă rămîne de datoria specialiştilor de a elabora programe, metodici, instructaje, care să contribuie la antrenarea cadrelor didactice în vederea folosirii şi aplicării noilor metode.

Bibliografie

Brevetele :

S.U.A. 3.077.038/63 „Pupitru pentru instruire"

S.U.A. 3.123.920/64 „Sistem de instruire"

S.U.A. 3.300.876/67 „Ajutor de instruire"

S.U.A. 3.100.942/63 „Maşină de învăţat"

R.D.G. Nr. 41.447/63 „Aparat pentru transmiterea de informaţii memorizate"

R.F.G. 1.217.662/62 „Maşină pentru instruire"

R.F.G. 1.200.029/63 „Maşină pentru instruire"

V. Bunescu, *Studii de pedagogie cibernetică şi instruire programată*, E.D.P., 1968

V. Bunescu, E. Novicicov, I. Berca, *Instruirea programată*, E.D.P., 1967.

SCOPUL ŞI UTILIZAREA NOII MAŞINI DE SOCOTIT CU BILE REPARTIZATE PE GRUPE

MARIN BICIULESCU

Tradiţionala metodă de predare a primelor cunoştinţe aritmetice, asociată cu structura străveche a actualei maşini de socotit, şi chiar a mănunchiului de beţişoare, nu ţine seama în suficientă măsură de psihologia copilului de 6—7 ani, de principiile de bază ale pedagogiei moderne şi nu ajută la realizarea scopului pe care-l propune matematica : formarea gîndirii matematice.

Cea mai sumară cercetare făcută în primele zile de şcoală cu elevii de clasa I arată că ei cunosc numele numerelor 1—10, mai departe pînă la 20 şi chiar pînă la 100. Ei au fixate primele

numere ca grupe bine distincte, prin *percepția globală*, principiu psihologic de achiziție a oricărei cunoștințe. Metoda folosită în prezent nu este în contradicție cu achiziția naturală a numerelor ?

Pedagogia modernă, sprijinită pe psihologia elevului cu diferite stări mintale și de diferite vîrste, susține că achiziția oricărei cunoștințe noi trebuie să se facă prin experiența personală a fiecărui elev, prin multe repetări, nu prin demonstrații și prin stabilirea de reguli.

Experiența personală și observarea și studiul grupelor (ansamblelor) de obiecte concrete în achiziția și asimilarea primelor cunoștințe aritmetice au fost puse la temelia construcției structurale a noii mașini de socotit cu bile, pe care am experimentat-o cu rezultate satisfăcătoare. Întrucît copilul de 3—7 ani fixează numerele 1—5 prin percepția globală, baza conceptului acestor numere, elevul fixează grupele de obiecte 1—5 pe care noua mașină le propune să fie achiziționate în primul rînd. În același timp, pe aceste grupe se sprijină formarea conceptului numerelor 6—10. În fața ei, micul elev, cuprinzînd cu ochii și cu mintea ușor și repede grupele de bile, colorate distinct, poate pune și rezolva singur probleme de felul celor în care a fost inițiat și stimulat de învățător, consolidează și clarifică astfel noțiunile achiziționate anterior prin percepția globală a cantităților. În acest chip, el continuă experiența sa personală, într-o perfectă înțelegere a faptelor, a situațiilor observate, avînd posibilitatea unui control imediat, potrivit posibilităților intelectuale.

Iată construcția structurală a noii mașini de socotit cu bile, în care acestea sînt repartizate în grupe de 2, 3, 4 și 5 bile, alternînd în două culori distincte:

— În rîndul 1 cele 10 bile au aceeași culoare — toate albe. Această prezentare a bilelor arată baza numerației una cîte una și servește la un control permanent al exercițiilor următoare, în care elevii trebuie să fixeze grupele menționate.

— În rîndul al II-lea și al III-lea, bilele sînt repartizate în grupe de cîte 2 bile, alternînd în două culori (albe și roșii), adică două bile albe urmate de 2 bile roșii etc.

— În rîndurile IV, V și VI bilele sînt repartizate în grupe de cîte 3 bile, alternînd în aceleași două culori (3 bile albe, 3 roșii etc.).

— În rîndurile VII, VIII și IX, bilele sînt repartizate în grupe de cîte 4 bile, coloritul lor alternînd (4 albe, 4 roșii etc.).

— În rîndul al X-lea, cele 10 bile sînt repartizate în două grupe de cîte 5 bile : 5 albe, 5 roșii.

Noua mașină, prin structura ei deosebită, satisface cu succes cerințele nu numai ale programei de aritmetică din clasa I, ci și pe cele ale celei din clasa a II-a. În ambele clase, ea realizează un învățămînt concret.

Elevul este deprins să sesizeze grupele de bile prin concentrarea atenției, a observării și a gîndirii personale, evitîndu-se numărarea una cîte una, fixînd și controlînd rezultatul obținut. Observînd și mînuind grupele de bile sub variatele lor aspecte, apoi combinîndu-le, elevul își fixează și își consolidează concentrul numerelor 1—10 și 10—20. În felul acesta se pune o bază solidă tuturor operațiunilor următoare, privitoare la sesizarea relațiilor dintre numere, utilizînd comparările corespunzătoare în observarea echivalenței și a diferenței dintre numerele achiziționate.

UTILIZAREA MAȘINII DE SOCOTIT ÎN CLASA I

În această clasă, utilizarea noii mașini de socotit impune ca mai înainte învățătorul să cunoască situația cunoștințelor aritmetice pe care le posedă elevii, cu lacunele și deficiențele lor, în vederea justei aplicări a programei.

Planul de predare a primelor cunoştinţe aritmetice pe care-l propun mai jos reprezintă unele îndrumări generale, pe care învăţătorul le va considera ca sugestii de bază pentru o aplicare raţională.

1. Presupunînd că învăţătorul a făcut în primele zile de şcoală constatarea că acele cunoştinţe pe care le posedă elevii sînt foarte variate, el va proceda astfel:

Întîi va căuta să fixeze şi să consolideze conceptul numerelor 1—5 numai sub formă orală, prin procedee potrivite, utilizînd obiecte concrete şi desene. Dintre numeroasele procedee ce se pot aplica cu succes în învăţămîntul colectiv (al clasei) recomand :

— Elevii din bănci sînt îndemnaţi să arate, fără să numere, 1, 2, 3, 4, 5 beţişoare, pe rînd, apoi pe sărite.

— Sînt îndemnaţi să arate, de asemenea, fără să numere, 1 deget, 2 degete etc. pînă la 5.

— Sînt îndemnaţi să tragă pe caiet grupe de 1, 2, 3, 4, 5 linii ori 5 puncte, ouşoare etc.

— Învăţătorul trage sau desenează pe tablă grupe de 1, 2, 3, 4 şi 5 linii (puncte, ouşoare etc.) şi elevii sînt îndemnaţi să arate atîtea degete cîte reprezintă grupa de desene de pe tablă.

Scopul acestor exerciţii orale şi al altora, pe care orice învăţător le poate propune, este de a ridica la acelaşi nivel de înţelegere şi pe cei mai slabi elevi din clasă, pregătindu-i pentru exerciţiile următoare. Continuarea acestor exerciţii, în vederea recapitulării şi a consolidării se face la maşina de socotit, prin mînuirea bilelor de către elevi.

2. După ce se fac cîteva observări asupra structurii maşinii — repartizarea bilelor pe grupe de 1, 2, 3, 4 şi 5 bile — învăţătorul va îndemna pe elevi să arate aceste grupe, în ordinea normală şi pe sărite. Ca o verificare, pentru a vedea dacă elevii sesizează grupele prin percepţia globală sau prin numărarea una cîte una, li se cere să mînuiască numai bilele din rîndul I, unde toate au aceeaşi culoare.

— Alte exerciţii pentru consolidare se vor face folosind desene de grupe de obiecte, pe tablă. Învăţătorul arată grupe din aceste obiecte şi elevii, din bănci, arată grupele corespunzătoare de bile, mînuindu-le la maşină.

3. Urmează o serie de exerciţii tot sub formă orală şi în cadrul numerelor 1—5, în care elevii sînt deprinşi să observe relaţiile dintre aceste numere prin sesizarea *diferenţei* şi a *echivalenţei*.

a) Pentru sesizarea *diferenţei* se propun exerciţii de acest fel :

— Se compară grupa de 1 bilă cu grupa de 2 bile, mînuind 1 bilă (rîndul 1), şi grupa de 2 bile(rîndul II), elevii singuri conchizînd : „În grupa de 2 bile este mai mult cu 1 bilă decît în grupa de 1 bilă, apoi : în grupa de 1 bilă este mai puţin cu 1 bilă decît în grupa de 2 bile".

Tot astfel, elevii sesizează diferenţa dintre grupele de 2 şi 3 bile, dintre 3 şi 4, 4 şi 5.

— Se procedează în acelaşi fel la sesizarea diferenţei dintre numerele 1 şi 3, 2 şi 4, 3 şi 5, mînuind grupele respective.

— Se continuă cu sesizarea diferenţei dintre numerele 1 şi 4 şi 2 şi 5 etc.

Dată fiind compararea concretă, care se poate verifica imediat, în caz de greşeală, prin exerciţii, elevii încep să achiziţioneze vizual aceste noţiuni, care apoi sînt fixate în minte.

La *pregătirea pentru însuşirea numerelor de la 6 la 10*, cîteva exerciţii recapitulative sînt necesare.

b) Sesizarea *echivalenţei* acestor numere (1—5). Este vorba ca elevul, observînd coloritul grupelor, să sesizeze grupele mai mici (subgrupele) care le compun.

— Elevii dau deoparte o grupă de 3 bile (rîndul I ori rîndul IV), apoi 3 bile din rîndul II. Şi observă şi spun : „3 bile albe sînt tot cît 2 bile albe şi una roşie".

— Alt exercițiu : dînd deoparte 4 bile (rîndul I), 4 bile din rîndul II și 4 bile din rîndul IV, spun : „4 bile albe fac cît 2 bile albe și 2 bile roșii sau cît 3 bile albe și una roșie".

Tot astfel se va proceda cu numărul 5.

Dacă aceste exerciții s-au făcut oral, numai pe bază de observare, este momentul de a se trece la reprezentarea scrisă, fără întrebuințarea cifrelor, care, reprezintă trecerea către abstracțiuni, trebuie să fie achiziționate după consolidarea lor mintală.

Reprezentarea scrisă se face prin desenul bilelor albe și roșii (negre). De pildă, iată reprezentarea scrisă a numărului 5 (sesizarea echivalenței).

●●●●● = ●●●OO =
= ●●●●O = OOOOO

Tot astfel se vor reprezenta și numerele 2, 3 și 4.

— Ca urmare, se propun cîteva exerciții orale pentru sesizarea *diferenței* dintre două ori trei numere, mînuind bilele mașinii pentru a reprezenta o serie astfel :

●●●● OOO (●)
●● OOOO (O O).

etc., etc.

— Un interesant și folositor exercițiu este completarea numerelor 1—4, ca să facă 5. În definitiv, aceste exerciții se bazează pe cele anterioare, însă sub alt aspect (oral, apoi în scris — desen).

Elevii dau deoparte 3 bile albe (rîndul IV) și trebuie să completeze cu atîtea bile roșii cîte trebuie.

Întîi, trebuie aplicată forma orală cu desenarea obiectelor în predarea acestor cunoștințe, pentru că scrierea operațiunilor impune cunoașterea cifrelor, semne abstracte, simboluri, care trebuie să aibă la bază cunoașterea mintală a conținutului fiecărui număr și a relațiilor dintre numere.

ACHIZIȚIA CIFRELOR 1—5 ȘI ÎNTREBUINȚAREA LOR

O dată ce s-a consolidat conceptul numerelor 1—5 sub formele arătate, este momentul să se dea cifrele respective, prin procedee concrete, accesibile majorității clasei. Primele exerciții constau în asocierea desenului grupelor de obiecte (linii, puncte, ouășoare etc.) la semnul abstract al cifrei. Se desenează grupele de 1, 2, 3, 4 și 5 obiecte alăturîndu-se cifra respectivă și invers : se scriu cifrele (în ordinea normală sau pe sărite și elevii desenează conținutul fiecărui număr). Apoi, se trece la reprezentarea scrisă, întrebuințînd cifrele tuturor exercițiilor efectuate în cadrul sesizării diferenței și echivalenței dintre numere.

În cazul cînd învățătorul a predat cifrele o dată cu formarea numerelor, potrivit exercițiilor din manualul de aritmetică, se impune un control asupra modului cum s-au asimilat și va proceda în consecință, utilizînd exercițiile propuse (sau o parte din ele, pe care le crede necesare). Totul depinde de situația majorității clasei, ca să poată păși la concentrul următor.

Tratarea concentrului 6—10 va urmări aceleași etape de achiziționare, fixare și consolidare, care s-au întrebuințat în concentrul 1—5. Exercițiile vor fi adaptate la noile situații.

Primele exerciții de fixare a numerelor 6—10 se vor referi la sesizarea echivalenței fiecărui număr cu observarea grupelor componente, astfel :

$6 = 2 + 2 + 2 = 3 + 3 = 4 + 2 = 5 + 1$

$7 = 2 + 2 + 2 + 1 = 3 + 3 + 1 =$
$4 + 3 = 5 + 2$ etc., etc.

Exercițiile de recapitularea și consolidarea numerelor 1—10 se vor propune atît sub forma orală, cît și scrisă, fie cele din manual, fie cele scrise pe tablă.

În acest cadru sînt aplicate exercițiile de adunare și scădere prevăzute de programă. Elevii le rezolvă în scris, pe baza

cunoştinţelor fixate oral. Astfel, ei iau acum cunoştinţă de aceste două operaţii (adunare şi scădere), întrucît ei şi-au fixat diferenţa şi echivalenţa dintre numere. Primele exerciţii de adunare au fost propuse şi rezolvate prin observarea grupelor de bile ale fiecărui număr. De pildă, observînd două grupe de cîte două bile, elevul se exprimă astfel : $2 + 2 = 4$; $3 + 2 = 5$; $4 + 2 = 6$ etc., întrebuinţînd vorbele : „şi cu", iar în scris semnul respectiv (+).

Prin observarea şi calculul diferenţei dintre două numere, el ia cunoştinţă de scădere, întrebuinţînd vorbele : „mai mult, mai puţin, fără", asociate în scris cu semnul respectiv (—). De pildă din calculul diferenţei dintre numerele 5 şi 2 el va scrie $5—2 = 3$; $6—4 = 2$ etc. Bineînţeles, aceste exerciţii se scriu cu cifre din momentul în care elevul le cunoaşte.

Pentru o bună şi temeinică pregătire a elevilor în achiziţia trecerii peste 10 trebuie efectuate concret, cu mînuirea bilelor, numeroase exerciţii de observare a grupelor de bile care formează 10, apoi de fixare a diferenţei dintre numerele 1—9 şi numărul 10, fiecare elev răspunzînd la întrebările : Ca să facă 10, cît îi trebuie lui 9 ? Dar lui 5 ? Dar lui 7 ? etc.

— Ultimul exerciţiu în acest cadru îl constituie deprinderea elevilor de a număra din 2 în 2, din 3 în 3, din 4 în 4, depăşind stadiul $2 + 2 = 4$; $4 + 2 = 6$; $6 + 2 = 8$ etc. ; privind grupele, ei se vor exprima scurt şi repede : 2, 4, 6, 8, 10 etc.

Achiziţia şi consolidarea numerelor 10—20 şi apoi 20—100 sînt efectuate satisfăcător cu ajutorul noii maşini de socotit. Toate exerciţiile precedente au trasat clar direcţia în care trebuie să lucreze atît învăţătorul, cît şi elevii. Socotitul pe grupe uşurează şi înlesneşte fixarea acestor numere, precum şi operaţiunile de adunare şi scădere din aceste concentre.

UTILIZAREA MAŞINII DE SOCOTIT ÎN CLASA A II-a

Învăţătorul, în urma sondajului pe care îl va face la începutul anului privind nivelul cunoştinţelor elevilor, va alege din exerciţiile de mai sus pe cele pe care le crede mai potrivite şi mai accesibile situaţiei în care se găsesc elevii. Va stărui asupra fixării conceptului de număr şi a relaţiilor dintre numere, asupra mînuirii şi fixării grupelor de bile, în vederea sesizării în mod concret a diferenţei şi echivalenţei dintre numere. Astfel, se vor consolida primele cunoştinţe de bază, sub un alt aspect decît cel utilizat anterior sub formă concretă cu ajutorul maşinii, urmînd apoi fixarea şi consolidarea abstractă.

Cum în prezent trecerea peste 10 trebuie predată în clasa a II-a, ca materie nouă, învăţătorul va da o deosebită atenţie în clasa I pregătirii acestei operaţii prin exerciţiile speciale menţionate mai sus. Ele se referă la fixarea diferenţei dintre numerele 1—9 şi 10 (completarea lor să fie 10), fără de care toate operaţiile de adunare şi de scădere din concentrul 20—100 vor fi greu de înţeles. Maşina de socotit oferă o rezolvare concretă, prin mînuirea grupelor de bile, şi o fixare temeinică.

Un alt moment pe care oricare învăţător trebuie să-l aibă în vedere este pregătirea elevilor pentru achiziţia şi fixarea tablelor de înmulţire şi împărţire. În prezent, în şcoala noastră nu există un material didactic, concret, cu ajutorul căruia să se pună temelie solidă tuturor operaţiunilor următoare. Demonstraţiile la lecţiile de tratarea înmulţirii sînt făcute numai prin repetarea cifrelor, urmată de recomandarea ca elevii să înveţe tablele pe de rost. Este o memorizare mecanică, fără nici un suport concret şi fără ca elevii să fie iniţiaţi în procedeele potrivite ca singuri să găsească sau să controleze rezultatul (produsul) unei înmulţiri, cînd memoria nu-i ajută.

Maşina de socotit cu bile repartizate pe grupe de 2, 3, 4 şi 5 bile oferă cele mai potrivite exerciţii concrete pentru ca elevii să-şi fixeze judicios şi temeinic tablele de înmulţire. Deci, înainte de a se aborda tablele de înmulţire, se vor propune exerciţii privitoare la fixarea numeraţiei din 2 în 2, din 3 în 3, din 4 în 4 etc., care se pot efectua cu succes, chiar de elevii slabi, mînuind rîndurile respective de bile.

Dacă în clasa I aceste numărări erau făcute rudimentar ($2 + 2 = 4$, $4 + 2 = 6$, $6 + 2 = 8$ etc.), în clasa a II-a elevii vor fi deprinşi să numere, fără a introduce adunarea în numeraţie (2, 4, 6, 8 etc.). Prin exerciţii în faţa maşinii, privind atent grupele de bile, majoritatea clasei va obţine rezultate satisfăcătoare. De asemenea, elevii vor fi deprinşi să numere din 3 în 3, din 4 în 4, din 5 în 5 etc., pînă la 100 (oral şi apoi în scris).

În cadrul recapitulării, pentru o asimilare mai temeinică, propunem următoarea asociere: după numărarea din 2 în 2, va urma numărarea din 4 în 4, apoi din 8 în 8, aceste numere fiind multipli lui 2. Aceste 3 numărări scrise separat, printr-o analiză pe care o pot face elevii, evidenţiază legătura strînsă dintre ele, toate avînd la bază multiplu de 2. De asemenea, după numărarea din 3 în 3, se vor trata numărările din 6 în 6 şi din 9 în 9, pentru că ele reprezintă multiplii lui 3. Numărările din 5 în 5 şi din 7 în 7 se vor trata separat, prin mînuirea bilelor maşinii.

Pentru ca aceste numărări să fie temeinic fixate, ele trebuie prezentate ca o adunare de numere egale, fapt înlesnit de prezentarea fiecărui număr în grupe bine definite, în două culori distincte, în două culori care reprezintă însăşi structura maşinii.

Repartizarea bilelor pe grupe alternînd în 2 culori uşurează şi înlesneşte achiziţia mecanismului oricărei înmulţiri. De pildă, atrăgîndu-li-se atenţia elevilor să observe grupele de cîte 2 bile, colorate alb şi roşu, din rîndurile II şi III, ei văd clar repetarea şi pot trage singuri concluzia, verificînd imediat rezultatul. Ei, separînd din grup 2 grupe de bile (una albă şi alta roşie) îşi vor fixa noţiunea de 2 ori 2, adică 2 bile repetate de 2 ori fac 4 bile, apoi tot 2 bile repetate de 3 ori fac 6 bile şi aşa mai departe. Explicaţia? Pentru că $2 + 2 = 4$; $2 + 2 + 2 = 6$ etc., ceea ce contribuie la sesizarea legăturii strînse dintre înmulţire şi adunare (adunare de numere egale).

Fixarea tablei înmulţirii cu 2 sub acest aspect, apoi în acelaşi fel şi a celorlalte table, direcţionează şi dezvoltă gîndirea elevilor. Asocierea tablelor înmulţirii 4 şi 8 cu tabla înmulţirii cu 2 şi a celor cu 6 şi 9 cu cea cu 3 va contribui şi mai mult la asimilarea lor temeinică.

Pe baza acestei activităţi, *elevii pot să arate oricînd şi oricui* ce înseamnă 2×3, ori 3×2 şi de ce fac 6, ori 3×4, 4×3, 2×6, 6×2 fac 12 etc. În prezent, cu memorarea mecanică a tablelor, cîţi elevi sînt în măsură să facă demonstraţia concretă?

Consecinţa firească a procedeelor arătate, perfect adaptate capacităţii micilor elevi, se reflectă în domeniul activităţii individuale. La un moment dat, vom observa că elevii singuri, în faţa maşinii de socotit, cu caietul în faţă şi cu creionul în mînă, propun probleme şi caută să le rezolve, însemnînd şi controlînd rezultatele.

„EXERCIŢIILE PREGĂTITOARE" DIN CADRUL LECŢIILOR DE DESEN

M. I. GEORGESCU - BOŞTINĂ
cercetător ştiinţific principal,
Institutul de ştiinţe pedogogice

Programa de desen pentru clasa I prevede că „pentru mînuirea cu uşurinţă a creionului sau pensulei, fiecare lecţie de desen va fi precedată de cîteva exerciţii de antrenament care vor dura 3—5 minute". În vechile programe, exerciţii de acest fel nu au fost prevăzute special, iar dacă au existat unele preocupări în acest sens, ele au fost cu totul izolate.

Prin introducerea acestor exerciţii pregătitoare în programă s-a avut în vedere contribuţia acestora la dezvoltarea musculaturii fine a mîinii, la formarea deprinderilor de mînuire corectă a instrumentelor de desen, la fixarea şi integrarea cunoştinţelor de desen, mai ales a celor de desen decorativ, şi, totodată, la facilitarea şi accelerarea formării deprinderilor de scriere.

Din constatările făcute pe teren a reieşit însă că, deşi programa actuală prevede aceste exerciţii, în general, ele nu se execută decît în foarte mică măsură. Cele mai multe cadre motivează că nu ştiu cum să procedeze, cum să execute aceste exerciţii. Alţii socotesc că, deoarece în cadrul oricărei ore de desen elevii mînuiesc instrumentele respective, nu mai sînt necesare şi alte exerciţii speciale, cu atît mai mult cu cît, aparent, cele cîteva minute necesare organizării locului de muncă şi executării exerciţiului sînt „răpite" din timpul rezervat pentru executarea desenului propriu-zis. Aceste motivări, de cele mai multe ori, au la bază şi o oarecare doză de comoditate, organizarea exerciţiilor pregătitoare constituind o preocupare şi un efort în plus.

Programa are, însă, un caracter obligatoriu şi, deci, ea trebuie aplicată, şi încă în mod creator. Programa enumeră o serie de exerciţii, lăsînd libertatea găsirii şi a altora, care constau din executarea de linii diferite ca formă, mişcare, lungime şi grosime. Se recomandă totodată „să se urmărească o gradare, în sensul complicării lor treptate". Aceste exerciţii pot fi executate cu orice instrument de desen, dar de preferinţă cu pensula şi culorile de apă, pe foi detaşate sau pe caiete speciale.

La exerciţiile recomandate de programă se pot adăuga şi altele, care trebuie să aibă la bază aceleaşi mişcări, să fie simple, uşoare, iar prin rezultatul lor plăcute şi să le dea elevilor satisfacţii de ordin estetic. Totodată, ele trebuie să realizeze o strînsă corelaţie între cunoştinţele şi priceperile însuşite la diferitele forme de desen (după natură, compoziţional şi mai ales la cel decorativ) şi între acestea şi celelalte obiecte de învăţămînt (cunoştinţe despre natură, aritmetică etc.). O condiţie esenţială este aceea de a începe cu lucruri foarte simple, pe care treptat le vom complica, respectînd o gradare care trebuie bine gîndită.

Să vedem *în ce constau aceste exerciţii* şi, mai ales, cum va decurge predarea lor.

Cel mai uşor exerciţiu poate consta în simpla apăsare a pensulei pe foaie. Urma de culoare lăsată de pensulă poate fi socotită frunză sau petală de floare. Cu acest element, aşezat vertical sau uşor înclinat spre dreapta sau spre stînga şi dispus la distanţe egale, în linie dreaptă (pe orizontală, verticală sau oblică), se pot face diferite modele.

Fig. 1

De exemplu, se face un rînd de „frunze" cu o anumită orientare. Al doilea rînd va avea o orientare inversă (răsturnată), iar între ele se va trage cu vîrful pensulei o linie. În acest mod, rezultatul ar putea fi interpretat ca o frunză de salcîm (întregul peţiol).

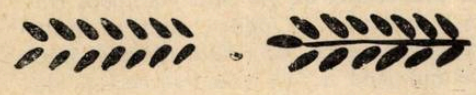


Fig. 2

Într-o fază mai avansată, se poate da un exerciţiu asemănător, plecîndu-se, însă, de la tijă, pe care se vor fixa „frunzele". Linia mediană poate fi ondulată sau frîntă :

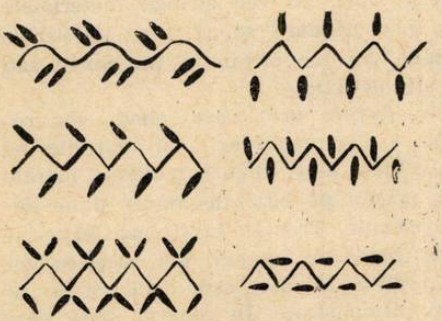


Fig. 3

Folosind ca elemente punctul şi linia în diferite combinaţii, se pot realiza, aşa cum se arată şi în programă, şi alte combinaţii. Cu linia verticală şi orizontală, de exemplu : gardul, pieptenele, grebla.

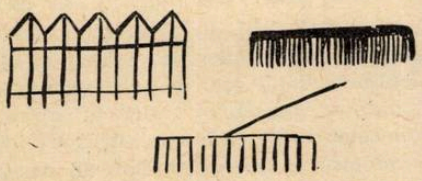


Fig. 4

Din linioare oblice şi puncte se pot executa un lan de grîu în bătaia vîntului sau beţele de chibrituri.

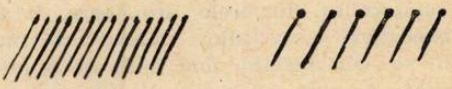


Fig. 5

De asemenea, se poate desena o stofă ţesută în ace de brad, la început trasînd liniile orizontale, apoi pe cele oblice şi, treptat, direct liniile oblice, dispensîndu-ne de liniile ajutătoare, orizontale sau verticale (desenul poate fi executat şi în înălţime).

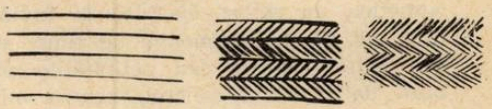


Fig. 6

Modele se pot combina la infinit, aceasta depinzînd de fantezia propunătorului şi a elevilor, care trebuie încurajaţi să creeze ei înşişi alte „modele". Programa recomandă şi alte exerciţii : coarda de joc, fumul de la casă sau de la locomotivă, soarele cu raze, fulgerul etc. (linii ondulate, frînte etc.), care prilejuiesc efectuarea mişcărilor necesare şi în mînuirea instrumentelor de scris.

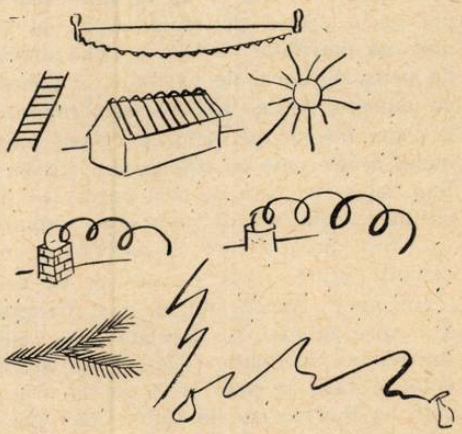


Fig. 7

În ce constă *metodica de predare* a acestor exerciţii ? Prima lecţie, introductivă, poate face obiectul unei ore de curs (se poate lua din orele la dispoziţia învăţătorului). În orele următoare, însă, executării exerciţiilor pregătitoare nu li se vor rezerva mai mult de 5 minute. Aceasta înseamnă că, din economia unei ore de 50 de minute, pentru executarea desenului propriu-zis se vor consuma 30—35 de minute, iar cele 5 minute pentru exerciţiile pregătitoare se vor lua din timpul rezervat activităţilor în completare. În acest caz, în ultimele 10 minute, ca activităţi în completare se pot face jocuri uşoare, orale, de pronunţare corectă, jocuri aritmetice, un cîntec, exerciţii de înviorare etc. Pentru economie de timp, se vor evita jocurile sau activităţile pe bază de material concret, pentru mînuirea căruia este necesar mai mult timp.

Cum va decurge *prima oră* de predare a exerciţiilor pregătitoare ? Elevii vor fi pregătiţi ca pentru ora de desen în care se lucrează cu acuarele sau tempera (foi de hîrtie sau caiete speciale, culori, pensule, apă, godete, cîrpă sau sugativă pentru şters pensula etc.). Învăţătorul îi va anunţa pe elevi că vor desena direct, cu pensula, şi, pe o foaie de hîrtie aplicată pe tablă, cu pensula încărcată cu culoare, le va arăta cum pot să o aplice pe foaie. Apoi, la o distanţă potrivită, va lăsa o nouă urmă de pensulă. Dacă, de exemplu, a lucrat cu culoare verde, galbenă sau ruginie, îi poate întreba pe elevi cu ce pot asemăna aceste pete de culoare (cu frunzuliţe). Li se va cere să facă observaţii şi cu privire la modul cum sînt dispuse (în linie dreaptă, pe orizontală şi la distanţe egale unele de altele), ce direcţie au (verticală, oblică, spre dreapta sau spre stînga) şi paralele între ele (la fel de înclinate). Elevii vor alege culorile care le plac şi li se va arăta cum să lucreze cu ele (tuburi sau pastile), cum să prepare culoarea în godet şi, apoi, cum să aplice pensula pe foaia de hîrtie. Li se va permite elevilor să înceapă să lucreze după ce s-a controlat poziţia : corp, foaie, pensulă.

Pentru ca elevii să poată aşeza elementele (apăsările de pensulă) în linie dreaptă, la început li se vor trasa pe foi, uşor, cu creionul sau prin îndoirea foii, linii ajutătoare.

Încă după ce au executat primul rînd se pot face aprecieri cu privire la modul cum au lucrat unii elevi, pentru ca să ţină seama de ele cînd vor lucra rîndul următor. Al doilea rînd se poate repeta întocmai, cu o altă culoare. Dacă primul rînd a fost executat corect, elementelor de pe rîndul al doilea li se poate da o direcţie inversă, răsturnată (vezi modelele date), se poate trasa şi „codiţa", pe orizontala trasată cu creionul sau obţinută prin îndoirea hîrtiei. În modul acesta, poate fi completată toată foaia. La sfîrşit, se pot face aprecieri. Apoi, se vor strînge materialele şi, în continuare, se va face : un joc de silabe, un joc aritmetic, un cîntec sau o altă activitate.

În *lecţiile următoare*, elevii vor repeta „din memorie", cu culorile pe care şi le aleg singuri, motivele lucrate la început pe bază de model şi de demonstraţie. Treptat, în fiecare lecţie, se vor introduce exerciţii noi. Acestea vor fi arătate (planşe) sau, dacă va fi cazul, demonstrate. În general, însă, baza o vor constitui exerciţiile din lecţiile anterioare, pe care elevii le vor executa la liberă alegere din memorie sau vor face combinaţii noi.

Pe măsură ce elevii fac progrese, li se vor da numai sugestii, demonstrîndu-se numai lucrurile noi şi mai dificile. Ei vor fi îndemnaţi să deseneze ceea ce le place mai mult şi să facă diverse combinaţii. În acest mod, exerciţiile de antrenament nu numai că îşi îndeplinesc rolul lor, de a contribui la dezvoltarea muşchilor mici ai mîinii, accelerînd astfel formarea deprinderilor de mînuire a instrumentelor de desen, dar dezvoltă şi spiritul creator al elevilor, contribuie la educaţia lor estetică.

Consiliul profesoral — organ consultativ şi formă superioară a activităţii metodice din şcoală

Prof. IOAN CÎMPEANU
directorul Liceului nr. 15, Cluj

Aşa după cum rezultă din documentele Congresului al X-lea al P.C.R., învăţămîntului îi revine sarcina găsirii şi aplicării celor mai eficiente metode de instruire şi educare a generaţiei tinere. Pentru a realiza acest important deziderat, personalul didactic trebuie să găsească forme diferite de pregătire şi de perfecţionare, atît în domeniul specialităţii, cît şi în ce priveşte metodica predării.

Forma superioară de activitate metodico-ştiinţifică în şcoală o constituie consiliul profesoral. El este principalul organ de coordonare a tuturor activităţilor dintr-o unitate de învăţămînt. Printre atribuţiile importante pe care le îndeplineşte, consiliul profesoral este — în primul rînd — *organul consultativ* al unităţii şcolare respective. Acest rol este consecinţa firească a respectării principiului muncii colective în activitatea de instruire şi educare. Unitatea de vederi a colectivului se exprimă în consiliul profesoral prin ansamblul de măsuri ce urmează a fi aplicat în practică, în funcţie de specificul şcolii, de particularităţile colectivului, de perspectivele imediate şi îndepărtate vizate. Atribuţiile lui sînt bine precizate prin lege[1] şi prin Statutul personalului didactic. Realizarea practică a atribuţiilor ce-i revin diferă, însă, de la o unitate la alta. În funcţie de maturitatea colectivului, de competenţa conducătorului, de aportul celorlalţi factori educativi, de rezultatele obţinute, sînt găsite căi şi mijloace adecvate de acţiune. De aici rezultă necesitatea gîndirii colective, aportul tuturor învăţătorilor şi profesorilor la traducerea în viaţă a unui sistem unitar de măsuri, eficient, care să ducă la îndeplinirea obiectivelor scontate.

Consiliul profesoral este un organ permanent. Prin convocarea sa în şedinţe extraordinare se dovedeşte în plus necesitatea şi utilitatea părerii întregului personal didactic în problemele majore ale şcolii. Pe lîngă personalul didactic de predare, atunci cînd interesele o cer, la consiliul profesoral participă şi personalul didactic ajutător (bibliotecar, laboranţi, pedagogi), precum şi medicul şcolii. Poate fi invitat şi un delegat al comitetului de părinţi pe şcoală, atunci cînd se discută probleme legate de aportul celorlalţi factori educativi (familia), sau cînd sînt puse în dezbatere probleme legate de baza materială, în care părinţii îşi pot aduce contribuţia. Problema reprezentării organizaţiei U.T.C. la consilii, în prezent, este soluţionată, prin îndeplinirea funcţiei de îndrumător U.T.C. de către un cadru didactic. To-

[1] *Legea privind învăţămîntul în Republica Socialistă România* din 13 mai 1968, art. 68.

tuși, în cazuri deosebite, cînd se analizează aportul organizației U.T.C. la îmbunătățirea procesului instructiv-educativ, secretarul U.T.C. — deși elev — poate participa la consiliul profesoral, atîta timp cît se dezbate problema respectivă. Numai prin activizarea tuturor factorilor interesați, consiliul profesoral își îndeplinește rolul de organ consultativ, care răspunde de bunul mers al treburilor școlare, luate în ansamblul lor.

Cea mai importantă atribuție a consiliului profesoral este aceea de stimulare a activității creatoare a personalului didactic, de promovare a noului în munca de instruire și educare. Fiind o verigă importantă în procesul de perfecționare a cadrelor, consiliul profesoral constituie *forma superioară a activității metodice din școală.* Cum își îndeplinește, practic, acest rol ? Oare nu este un paralelism în activitatea metodică a consiliului profesoral și cea a catedrelor de diferite specialități ?

Munca metodică și de perfecționare cunoaște etape diferite de desfășurare. În primul rînd, ea presupune o pregătire sistematică individuală. Este vorba despre acea pregătire a fiecărui cadru didactic, atît pe linia informării în specialitate, cît și în privința metodicii predării obiectului respectiv. În al doilea rînd, este activitatea metodico-științifică în cadrul catedrelor pe specialități. Și, în final — pe școală — este munca întregului colectiv, în cadrul consiliului profesoral.

Inițiativa elaborării unor mijloace și procedee practice de lucru poate aparține fie consiliului profesoral, fie unor catedre pe specialități. *În primul caz,* consiliul profesoral dezbate teme generale ale muncii metodice — specifice școlii — teme care prezintă interes pentru toate cadrele didactice. În cadrul catedrelor, sarcinile generale sînt adaptate specificului fiecărei specialități, adîncite și concretizate, în condițiile particulare ale obiectului respectiv. În acest fel sînt traduse în practică hotărîrile consiliului profesoral. Munca de aplicare vie, creatoare, a măsurilor preconizate în consiliu necesită găsirea unei variate game de metode și procedee, din care rezultă spiritul de inițiativă și de inventivitate creatoare al fiecărui cadru didactic. Tocmai acest rezultat al muncii urmează a fi valorificat, popularizat și extins și în activitatea altor catedre, tot prin mijlocirea consiliului profesoral.

În școala noastră funcționează 13 catedre, la care se mai adaugă și cele patru comisii ale învățătoarelor claselor I—IV. Printre temele dezbătute în consiliul profesoral — desprinse din obiectivul general al școlii și cuprinse în planul de muncă — amintim : *Sprijinirea activității organizației de pionieri și U.T.C. de către cadrele didactice, factor de seamă în realizarea sarcinilor instructiv-educative ce stau în fața mișcării pionierești și de tineret din țara noastră, Preocupări, rezultate și obiective în îndrumarea muncii independente la elevi, Aspecte metodice ale utilizării manualelor școlare* etc.

După dezbaterea primei teme, au fost elaborate cîteva măsuri importante, obligatorii pentru toate cadrele didactice : participarea cadrelor didactice la adunările de detașament și unitate, acordarea sprijinului pentru elaborarea planurilor de muncă ale detașamentelor, o contribuție mai substanțială în pregătirea și desfășurarea adunărilor tematice, a concursurilor pionierești, a cercurilor de elevi, a manifestațiilor cultural-artistice și sportive etc. Urmărind traducerea în viață a acestor hotărîri, profesorii de diferite specialități și-au adus contribuția la îmbunătățirea substanțială a muncii cu pionierii și școlarii. Simpozionul organizat de pionieri cu ocazia sărbătoririi nașterii marelui savant Emil Racoviță, adunările tematice cu un bogat conținut educativ-științific, pregătirea și prezentarea programului la festivalul prilejuit de încheierea anului școlar — pe plan municipal i-au adus unității de pionieri

aprecieri unanime, obținînd steagul de „unitate fruntașă". De altfel și organizației U.T.C. i-a fost decernată „Diploma de onoare a C.C. al U.T.C.". Multe cadre didactice au studiat specificul muncii cu pionierii. Unul din aceste studii a fost valorificat în *Culegerea de referate* elaborată de Consiliul județean al organizației pionierilor. Tot pe această linie se înscrie preocuparea unui profesor din școala noastră, care studiază particularitățile muncii cu pionierii. Un alt cadru didactic și-a ales ca temă pentru lucrarea de gradul I aspecte metodico-științifice ale activității în cadrul cercului de științele naturii. Rezultatele bune obținute în munca cu organizația de copii și tineret au fost apoi dezbătute și popularizate în consiliul profesoral. În acest fel, s-a urmărit un dublu scop : aprecierea și evidențierea cadrelor didactice cu rezultate bune, pe de o parte, extinderea metodelor și procedeelor bine folosite, pe de altă parte.

Cea de-a doua temă amintită a vizat îndrumarea muncii independente a elevilor. Au fost propuse și dezbătute procedee variate, pentru a valorifica din plin și a stimula preocuparea elevilor în afară de clasă. Consiliul profesoral a luat hotărîri privitoare la recomandarea din timp a bibliografiei obligatorii și facultative pentru fiecare obiect, precum și la verificarea parcurgerii acesteia cu ocazia examinării elevilor, la stimularea lor pentru a deveni cît mai mulți colaboratori la „Gazeta de matematică și fizică", privitoare la recrutarea din timp și la pregătirea elevilor pentru olimpiada pe specialități, la valorificarea compozițiilor proprii, la îmbunătățirea legării teoriei de practică prin experiențe de laborator, la chimie, fizică, naturale, antrenînd nemijlocit elevii etc. Rezultatul ? Climatul de muncă s-a intensificat în școală, interesul manifestat de cadrele didactice a crescut, situația la învățătură a elevilor a înregistrat o îmbunătățire.

În *al doilea caz*, ideea dezbaterii unor teme în consiliul profesoral poate fi rezultatul inițiativei unor cadre didactice sau a unei singure catedre. Așa s-a ajuns la punerea în discuție a temei intitulate *Aspecte metodice ale utilizării manualelor școlare*. În urma discuțiilor purtate cu cadrele didactice pe marginea asistențelor la ore, au fost abordate probleme diferite : supraîncărcarea elevilor, planificarea calendaristică, planul de învățămînt, programele și manualele școlare etc. La început, cîteva cadre au făcut observații pe marginea calității și conținutului unor manuale de limba română. În continuare, notîndu-mi observațiile, am sondat și părerea altora, de aceeași specialitate. În acest fel le-a fost trezit interesul pentru aprofundarea studierii manualelor. Formulîndu-și observațiile, s-a stabilit discutarea lor în colectivul catedrei de limba română. Rezultatele au fost interesante. Folosind experiența catedrei de română, același procedeu a fost aplicat și la alte specialități : matematică, istorie, l. franceză. Ajungînd la anumite concluzii asupra manualelor, cadre didactice din școala noastră, de specialități diferite, și-au susținut părerile, cu ocazia unei emisiuni organizate de Studioul de radio Cluj. Problema ne-a preocupat în continuare. De aceea, în condițiile manualelor existente, s-a urmărit metodica utilizării lor la clasă. S-a stabilit apoi ca rezultatele obținute și măsurile preconizate să fie dezbătute în consiliul profesoral. Concluziile desprinse vor constitui preocuparea unor cadre didactice, în vederea prezentării de comunicări la Simpozionul național, ce se va organiza în acest an, cu tema *Rolul și locul educatorului în procesul de modernizare a învățămîntului*.

Iată doar cîteva teme puse în dezbaterea consiliului profesoral : *Preocuparea cadrelor didactice în vederea orientării școlare și profesionale la elevi, Aplicarea sistemului de apreciere și notare a cunoștințelor, Stimularea inițiativei creatoare prin cercurile de elevi, Rolul și importanța perfecționării cadrelor didactice, Metodica utilizării materialului didactic în lecții* ș.a.

Rolul catedrei de specialitate în perfecţionarea activităţii metodice din liceu

Prof.
ELENA CRISTEA

Din experienţa unor catedre de specialitate ale Liceului „Gheorghe Şincai" din Bucureşti

În Şcoala noastră, numărul celor care au manifestat strădanie continuă pentru perfecţionare în specialitate, obţinînd grade didactice, este în creştere. A sporit numărul acelora care-şi valorifică experienţa prin publicaţii la reviste de specialitate, la presa centrală şi locală. Rezultatul unui experiment întreprins la clasele I în legătură cu predarea aritmeticii a fost prezentat la Sesiunea de comunicări de la Craiova, din anul trecut, de către o tovarăşă învăţătoare. Tot cu această ocazie, un tovarăş profesor a prezentat o comunicare, oglindind rezultatele colectivului nostru în munca de orientare şcolară şi profesională. Natural, zultatul unui experiment întreprins la fost întîi supuse discuţiei consiliului profesoral, care, pe baza experienţei colective, a elaborat ansamblul de măsuri ce urma a fi tradus în practică. Totodată, a apreciat şi sugerat noi căi de realizare a experimentelor întreprinse de către colegii amintiţi. Pe baza acestor observaţii, a aplicării lor în activitatea cu elevii, comunicările au luat apoi forma definitivă. Aşa cum s-a arătat, creşterea interesului cadrelor didactice pentru îmbunătăţirea pregătirii metodice şi de specialitate se răsfrînge direct asupra pregătirii şi educării elevilor. În procesul de pregătire continuă, consiliul profesoral nu se limitează numai la înregistrarea rezultatelor obţinute. El îşi aduce direct contribuţia la consolidarea succeselor şcolare şi la promovarea noului în munca de instrucţie şi educaţie.

Din cele relatate mai sus, se desprind cîteva concluzii :

Consiliul profesoral este organul consultativ în problemele majore ale şcolii. Totodată, el elaborează ansamblul de măsuri specifice unităţii şcolare respective. Între activitatea metodică a consiliului profesoral şi cea desfăşurată pe specialităţi, sau în cadrul cabinetului metodic, nu există paralelisme. Catedrele nu sînt altceva decît colective de lucru ale consiliului profesoral. Ele traduc în practică hotărîrile acestuia.

Consiliul profesoral valorifică succesele înregistrate în munca cu elevii, le generalizează. În acest fel, sînt stimulate iniţiativele creatoare ale cadrelor didactice, care se reflectă apoi în sporirea interesului pentru perfecţionare şi în îmbunătăţirea rezultatelor instructiv-educative ale elevilor.

Consiliul profesoral devine, practic, iniţiatorul muncii de cercetare şi mijlocul de valorificare a rezultatelor obţinute.

Înalta misiune socială dată corpului profesoral impune perfecţionarea continuă a pregătirii profesionale, receptivitatea la tot ce este nou şi valoros, impulsionarea activităţii de cercetare ştiinţifică în vederea rezolvării multiplelor probleme instructiv-educative. Toate aceste probleme atît de complexe deter-

mină o creştere importantă a eficienţei catedrelor de specialitate, organe ale muncii metodice concrete şi operative din şcoală. Factorii prin care se realizează această creştere sînt : organizarea adecvată a muncii în cadrul catedrelor de specialitate ; îmbunătăţirea conţinutului activităţilor metodice ; cercetarea pedagogică şi valorificarea ei.

În liceul nostru, catedrele s-au constituit pe specialităţi — ca de exemplu catedra de matematică — şi pe specialităţi înrudite, cum sînt catedrele de limba şi literatura română şi de limba latină ; limbi străine ; fizică şi chimie ; ştiinţe naturale-geografie ; ştiinţe sociale ; catedra artistică (desen, muzică, ed. fizică), comisia diriginţilor. Criteriile care au determinat organizarea în acest fel a activităţii metodice sînt desprinse atît din sarcinile generale care se pun în faţa şcolii, cît şi din experienţa şi rezultatele bune obţinute în liceul nostru de-a lungul anilor.

Sub raport organizatoric, activitatea catedrelor este îndrumată de consiliul profesoral şi se desfăşoară în strînsă colaborare cu cabinetul metodic al şcolii. Astfel, consiliul profesoral analizează rezultatele obţinute de catedră ori de cîte ori este cazul. În liceul nostru, în cadrul acestor consilii, se obişnuieşte să se prezinte de către unul sau mai mulţi şefi de catedre informări în legătură cu acţiunile întreprinse frontal într-o anumită perioadă, subliniindu-se specificul sarcinilor fiecărei catedre, generalizarea experienţei pozitive şi măsurile ce decurg pentru îmbunătăţirea muncii. Desfăşurarea activităţii metodice se face în funcţie de obiectivele principale ale planului de muncă al fiecărei catedre, elaborat în strînsă legătură cu planul general de muncă al liceului.

Dintre obiectivele principale urmărite de catedre amintim :

I. Organizarea schimbului de experienţă prin : a) *lecţii deschise în cabinetul audio-vizual*, ca, de exemplu, lecţia ţinută la catedra de limba şi literatura română cu tema *balada populară Miorița*. În cadrul acestei lecţii s-a urmărit lărgirea cunoştinţelor despre balada populară şi îndeosebi a noţiunilor de oralitate şi de circulaţie sub formă de variante atît a motivului literar, cît şi a celui muzical. S-a folosit material didactic clasic : scheme pe tablă, monografia *Miorița*, harta circulaţiei motivului mioritic, cît şi material modern : diferite fragmente din *Miorița* interpretate la diferite instrumente muzicale (vioară, violoncel, chitară, ţambal, tulnice etc.). Concluzia care s-a desprins la sfîrşitul lecţiei a fost aceea că *Miorița* este o capodoperă de simţire şi gîndire a poporului nostru, expresia cea mai convingătoare a geniului artistic popular, a fanteziei creatoare, a omeniei şi demnităţii specifice poporului român.

O altă oră interesantă prin noutatea ei a constituit-o lecţia cu tema *Ritmul în versificaţie*, ţinută la clasa a X-a G.

Vrem să subliniem faptul că la catedra de limba şi literatura română—limba latină alegerea acestor lecţii s-a făcut în funcţie de obiectivul schimbului de experienţă şi, deoarece toate cadrele didactice sînt calificate şi au o bună experienţă, aceste lecţii deschise au avut un caracter de experimentare metodico-ştiinţifică, adică lecţii în care s-au introdus procedee noi şi în care s-a demonstrat valoarea noului. Discuţiile care au urmat au stabilit posibilitatea generalizării şi preluării experienţei respective. Altfel se pune problema lecţiilor deschise pentru profesorii începători. În acest scop, ei au fost invitaţi să asiste la lecţii deschise ţinute de profesori cu experienţă, lecţii care cereau o măiestrie deosebită şi în care se urmărea introducerea materialului didactic la lecţii, recapitularea unui capitol pe bază de probleme, efectuarea lucrărilor frontale de laborator cu elevii etc.

b) *Interasistenţele* reprezintă calea cea mai amplă a schimbului de experienţă. Noi am organizat aceste inter-

asistențe pe baza unui consimțămînt stabilit între profesorii de aceeași specialitate, cu scopul de a ne sprijini în munca de autoperfecționare. În acest sens, s-au schimbat opinii în legătură cu planificarea materiei, cu privire la folosirea materialului didactic, la modul cum se face legătura cu cunoștințele anterioare, la fixarea cunoștințelor, la modul cum se realizează anumite obiective în funcție de tratarea individuală a elevilor. Se poate aprecia că în liceul nostru asistențele la ore au căpătat forma unui ajutor reciproc și permanent.

c) *Schimbul de experiență cu alte catedre* a intrat în practica curentă a Liceului „Gh. Șincai" și este un mijloc eficace de perfecționare a muncii didactice. De exemplu, s-a organizat un schimb de experiență între catedra de limba și literatura română, limba latină și catedra de limbi străine, urmărindu-se folosirea mijloacelor audio-vizuale la lecțiile de gramatică, la clasa a IX-a, de analiză literară sau de predare a biografiei unor scriitori. S-au urmărit și respectat particularitățile disciplinelor și modul în care pot fi folosite mijloacele audio-vizuale în funcție de aceste particularități.

II. Un alt obiectiv pricipal în constituie *sprijinirea activităților dinafara clasei aferente specialității.* S-a dat o atenție deosebită organizării și îndrumării activității „Societății literare" a elevilor din liceul nostru cu cele două secții : „Cenaclul literar" și „Studii". Cele mai bune materiale au fost publicate în revista liceului „Hronica". Societatea literară a elevilor a organizat procese literare, ca, de exemplu, procesul literar pentru clasele a IX-a : „Este vinovată Doamna Clara" ?, recenzii și semnalări de articole prin care s-au popularizat noutăți de specialitate, simpozioane literar-științifice, spectacole. O formă curentă în tratarea individuală și diferențiată a elevilor fruntași este pregătirea elevilor pentru olimpiade și alte concursuri școlare. Au fost organizate cu multă grijă ore de consultații prin care s-a stimulat interesul elevilor pentru studiul limbii și literaturii române și s-au cultivat aptitudinile elevilor talentați.

III. Un rol deosebit de important revine catedrelor de specialitate în *munca de cercetare științifică.* În acest sens, liceul nostru a eșalonat activitatea de cercetare pedagogică în următorii patru ani și a valorificat rezultatele acestei cercetări atît în cele trei „Sesiuni de comunicări pedagogice" ale cadrelor didactice, cît și în diferite lucrări publicate în presa de specialitate. (De pildă, catedra de limba și literatura română—limba latină a efectuat un experiment în vederea stabilirii unei relații între vocabular și exprimarea elevilor).

Comunicările pedagogice prezentate în cadrul celei de-a treia „sesiuni de comunicări pedagogice" sînt un punct de plecare pentru o cercetare ulterioară ale cărei concluzii să ducă la găsirea unor noi metode privind formarea exprimării corecte (orale și scrise) a elevilor. Experimentul a antrenat toți membrii catedrei și a stimulat interesul acestora pentru aflarea unor noi soluții și concluzii în continuarea experimentului.

În reușita întregii munci a catedrei de specialitate rolul principal îi revine responsabilului ei. El trebuie să fie la curent cu tot ce este nou în domeniul său de activitate, să aibă o informare pedagogică multilaterală, să stimuleze cadrele didactice la o muncă creatoare și susținută. Responsabilul catedrei încurajează inițiativele, promovează noul, formulează clar aspectele esențiale ale activității metodice.

Articolul de față și-a propus să reliefeze cîteva aspecte ale activității catedrelor de specialitate și să sugereze premisele unei munci sistematice, ținîndu-se seama de condițiile concrete ale fiecărei școli.

Comisia metodică a diriginţilor — un permanent laborator de creaţie

Prof. MARILENA DIMA
Prof. VASILE LUNGU

Studiul individual, sistematic şi permanent din partea fiecărui slujitor al şcolii, împrospătarea continuă a cunoştinţelor de specialitate, însuşirea celor mai noi şi eficiente metode de instrucţie şi educaţie trebuie să cunoască un sprijin substanţial din partea colectivelor de organizare şi de îndrumare a activităţii didactice : comisiile metodice pe specialităţi şi comisia metodică a diriginţilor. Comisiei metodice a diriginţilor îi revine atribuţia de a contribui, prin activitatea în colectiv, la îmbunătăţirea muncii educative desfăşurată de fiecare profesor conducător de clasă, coordonator principal fiind directorul şcolii.

Deşi comisia metodică a diriginţilor este una din cele mai cuprinzătoare şi importante forme de activitate metodică din şcoală, totuşi continuă să fie cea mai controversată şi instabilă formă de muncă colectivă la nivelul şcolii, tocmai datorită rutinei şi formalismului în care se împotmoleşte adesea, precum şi unei comodităţi care se ascunde în spatele aşa-zisei „nepriceperi" din partea unor profesori. Din capul locului, *activitatea educativă din şcoală trebuie privită ca o datorie pentru întreg corpul profesoral, şi nu numai pentru profesorii-diriginţi în exclusivitate.* Dacă fiecare cadru didactic va fi prins în fluxul efortului colectiv care să vizeze dirijarea stimulilor educativi, se vor putea realiza în condiţii optime sarcinile pedagogice care stau în faţa fiecărei unităţi şcolare. De aici derivă şi necesitatea ca la acţiunile comisiei metodice a diriginţilor să participe şi cadrele didactice care predau la clasa respectivă, realizîndu-se astfel deziderатul unanim acceptat, dar nu întotdeauna atins, al creării unui front educativ unic la nivelul şcolii, precum şi înlăturarea arbitrarei prejudecăţi că responsabilitatea educativă revine numai profesorului conducător de clasă. Unii profesori de matematică, fizică, chimie, invocînd profilul specialităţii lor, se sustrag adesea muncii de diriginte, considerînd-o ca fiind mai potrivită pentru profesorii de la disciplinele umanistice, optică cu totul greşită dacă pornim de la premisa justă că fiecare profesor, indiferent de materia pe care o predă, dacă simte chemarea profesiei de dascăl, trebuie să depună eforturi pentru a deveni şi un bun diriginte.

Deoarece în timpul studiilor superioare, mai ales al celor universitare, pregătirea pedagogică este sumară, *se impune o mai riguroasă selecţionare a viitorilor profesori,* încă din faza concursului de admitere la facultate, în funcţie de aptitudinile lor pentru a deveni viitori pedagogi, înzestraţi cu acele scîntei sufleteşti care vor alimenta şi orienta întreaga lor activitate educativă de la catedră. Comisia metodică a diriginţilor din Liceul „Ion Neculce" şi-a propus, printre obiectivele ei principale, îndrumarea şi formarea tinerilor profesori cu care şcoala îşi reîmprospătează mereu forţele. În acest liceu s-a creat buna tradiţie ca munca de diriginte să fie încredinţată unui profesor începător numai după ce acesta a desfăşurat 2—3 ani de activitate, exclusiv în predarea obiectului său de specialitate, perioadă marcată prin acomodarea cu procesul instructiv-educativ, cu sarcinile şi problemele care frămîntă şcoala.

Directorul liceului, care este principalul coordonator al comisiei metodice a diriginţilor, selecţionează şi numeşte ca diriginţi pe profesorii cu experienţă pedagogică bogată, cu rezultate bune pe linie educativă, capabili de a dirija, prin efort susţinut, toţi factorii educativi în colectivul de elevi pe care-i conduce. *A perfecţiona activitatea comisiei metodice a diriginţilor nu înseamnă obligatoriu numai a găsi noi mijloace de atingere a ţelurilor educative, ci a avea şi curajul de a renunţa mereu la formele de muncă perimate, ineficiente, care supravieţuiesc numai datorită inerţiei gîndirii prinse în capcana formalismului.*

Ani în şir, comisiile metodice ale diriginţilor s-au „îmbogăţit" cu noi propuneri de „perfecţionare", multe de natură scriptologică, venite din diverse surse mai mult sau mai puţin autorizate, pier-

zîndu-se din vedere necesitatea gîndului limpede, neasfixiat de maldărele de documente ale dirigintelui : caiete, caietele, planuri, procese-verbale etc.

În cadrul preocupărilor privind perfecționarea activității educative, liceul nostru a constatat experimental că *nu toate documentele care se cer oficial unui profesor-diriginte sînt utile, iar efortul completării acestor documente nu este recompensat prin eficiența lor.* Credem că nimeni n-ar putea să demonstreze în mod serios că toate documentele activității educative au aceeași importanță. *Experiența a demonstrat că se irosește timp prețios cu completarea unor pagini și rubricații care rămîn fără vreo eficiență în străduințele dirigintelui de a lucra direct cu elevii în sensul educației acestora.*

Însăși evidența documentelor s-a dovedit ridicol de complicată : planificarea calendaristică, caietul dirigintelui, caietul de observații și caracterizări, planurile orei de dirigenție ; dacă dirigintele ar încerca să completeze cu o maximă conștiinciozitate toate paginile și coloanele acestor caiete, ar trebui să-și neglijeze, din lipsă de timp, activitatea la orele de specialitate. Experiența liceului nostru arată, în chip convingător, că lucrurile pot fi mult simplificate. Diriginții noștri au *un singur caiet în care își notează atît absențele și caracterizările elevilor, cît și evidența diferitelor activități, în forma care li se pare cea mai potrivită.*

De asemenea, considerînd că planificarea suferă de o supraîncărcare sufocantă, cu numeroase rubrici, unele fără folos, răpind timp în concepere și redactare, am procedat și la simplificarea acestora, lăsînd diriginților libertatea să-și elaboreze niște planuri cît mai potrivite cu stilul lor personal și, bineînțeles, cu nevoile clasei. Credem că s-ar putea renunța la caracterizarea clasei cerută la începutul fiecărui trimestru, caracterizare care nu folosește dirigintelui, ci este, în cel mai bun caz, de folos personalului de îndrumare și control. Apreciind că planul orei educative nu reprezintă o fatalitate pentru întreaga activitate de profesorat, consiliul profesoral a pus în dezbatere și această problemă. S-a opiniat că, dacă un profesor-diriginte are rezultate foarte bune ca educator, rezultate unanim apreciate, nu este cazul să i se ceară și lui planul orei de dirigenție. Asemenea planuri să se pretindă numai cînd direcția școlii sau organele de control și îndrumare consideră necesar ca unii profesori, indiferent de vechimea în învățămînt, să-și redacteze astfel de planuri.

O formă de desfășurare a activității metodice a diriginților o constituie ora de dirigenție deschisă care, așa cum se prezintă pînă acum, după opinia unanimă a profesorilor noștri, prezintă multiple carențe, uneori devenind un mijloc de etalare a calităților „regizorale" ale dirigintelui. Comisia noastră consideră că punerea în scenă, repetițiile prealabile au un caracter antieducativ, profesorul punîndu-se în fața elevilor într-o ipostază penibilă, caricaturală. *Actul educației presupune atmosferă destinsă, firescul, lipsa unui grup de spectatori care incomodează prin prezența lor sinceritatea, confesiunea din partea elevilor.* Imprevizibilul, spontaneitatea, revelațiile din conștiința elevului sînt suprimate, iar ideile cu destinație educativă rămîn, în continuare, neasimilate, străine, niște simple fraze care se uită repede, nedevenind convingeri. La liceul nostru s-a încetățenit un original procedeu de interasistențe la orele de dirigenție. Dispunînd de un modern cabinet de activități educative, înzestrat cu aparate și instalații corespunzătoare nivelului tehnic actual, profesorii pot asista la ora de dirigenție a unui coleg, urmărind și ascultînd desfășurarea orei dintr-o cameră alăturată, separată de sala elevilor printr-un perete de sticlă, cu vizibilitate într-un singur sens. Totodată, un magnetofon racordat la microfoanele din cabinet înregistrează desfășurarea orei de dirigenție în întregime. Apoi, fiecare profesor, mai ales cei care au asistat, pot asculta desfășurarea orei de dirigenție, folosindu-se de banda imprimată; imprimarea este deosebit de folositoare și pentru dirigintele care a condus ora de dirigenție, deoarece, reascultînd de mai multe ori desfășurarea orei, își dă seama de momentele izbutite sau de unele neajunsuri. *Mai interesantă este discutarea orei de dirigenție în cadrul comisiei metodice, confruntarea de opinii ducînd la concluzii deosebit de utile.* Astfel, pentru luna februarie 1970, comisia metodică a diriginților din liceul nostru și-a propus ca în cadrul unei ședințe să se pună

în discuție eficiența orelor deschise de dirigenție. Pe baza unui fructuos schimb de opinii s-au conturat noi modalități în desfășurarea interasistențelor, astfel încît acestea să nu mai constituie un act formal.

Deoarece în momentul de față o preocupare majoră a școlii, în general, și a profesorilor-diriginți, în special, o constituie orientarea școlară și profesională a elevilor, considerăm ca deosebit de valoroasă ședința comisiei metodice a diriginților din școala noastră în care s-a discutat introducerea fișei pedagogice a elevilor. În cadrul acestei ședințe, profesorii-diriginți au fost amplu informați asupra conținutului acestei fișe și mai ales asupra modului în care trebuie completată în vederea unei eficiențe maxime. Din discuțiile purtate a reieșit cu pregnanță interesul pe care cadrele didactice ale liceului nostru îl acordă acestei fișe și mai ales dorința ca ea să devină un util instrument de cunoaștere profundă a elevilor, de orientare a lor cît mai justă în alegerea celei mai potrivite profesiuni. Tot ca urmare a discuțiilor s-a hotărît introducerea experimentală la o singură clasă și apoi generalizarea ei la toate clasele liceului.

Avîndu-se în vedere dificultățile și multitudinea de probleme pe care le ridică munca cu elevii, propunem cu acest prilej *organizarea unor cursuri de perfecționare pe teme de educație cu profesorii-diriginți*, considerînd că utilitatea acestora ar fi foarte mare.

Fără a epuiza tot ceea ce considerăm că duce la perfecționarea continuă a comisiei diriginților, ne oprim aci, rămînînd ca preocupările noastre izvorîte din dragostea și chemarea către profesiunea aleasă să constituie o permanentă muncă de creație.

VASILE FĂRCAȘ
directorul Liceului pedagogic, Zalău

Considerații cu privire la proiectul planului de învățămînt al liceelor pedagogice de învățători

Necesitatea ridicării învățămîntului la nivelul cerințelor mereu sporite ale societății noastre a readus liceele pedagogice din nou „pe agenda preocupărilor de prim plan", acestea rămînînd încă pentru o perioadă de timp, alături de institutele pedagogice de 2 ani, „principala formă de pregătire a viitorilor învățători și educatoare".

Readucerea în actualitate a problemei organizării și funcționării liceelor pedagogice este o urmare firească a necesității de a se asigura viitorilor învățători o pregătire de cultură generală și pedagogică corespunzătoare rolului pe care îl au de îndeplinit în formarea tinerei generații și în dezvoltarea social-culturală a localităților unde vor activa. Pe de altă parte, atenția ce se acordă liceelor pedagogice este și un răspuns la observațiile critice care s-au făcut în ultimul timp cu privire la nivelul

scăzut al pregătirii învățătorilor, la folosirea unor forme perimate în acest scop, care n-au reușit să le formeze pasiunea profundă pentru profesiunea aleasă, așa cum reușeau s-o facă în trecut vechile școli normale.

O expresie a preocupărilor Ministerului Învățământului de a pune de acord conținutul învățământului pedagogic cu cerințele societății contemporane o constituie proiectul planului de învățământ pentru liceele pedagogice, recent publicat în „Gazeta învățământului". Noul proiect, pornind de la anumite forme tradiționale, verificate în practica pregătirii învățătorilor în trecut, lasă drum deschis pentru posibilități noi, mai moderne, care — îmbinate rațional cu cele existente — vor ridica pregătirea acestora la un nivel superior.

Noul proiect aduce o evidentă preocupare în stabilirea unui raport just între cunoștințele de cultură generală și cele de specialitate, între studiul psihologiei, pedagogiei și al metodicilor și practica pedagogică. Concomitent, proiectul urmărește și realizarea unei mai raționale dozări a efortului elevilor în raport cu posibilitățile lor, evitînd cauzele care duc la suprasolicitarea și la supraîncărcarea lor.

Studiind proiectul sub aspectul raportului dintre cunoștințele de cultură generală și cele de specialitate — inclusiv practica pedagogică — am putut constata că din totalul orelor prevăzute pentru cei cinci ani de învățământ ai liceului pedagogic un procent de 60% sînt afectate disciplinelor de cultură generală și 40% culturii de specialitate și pregătirii practice a viitorilor învățători. Față de actualul plan de învățământ al liceelor pedagogice, noul proiect aduce, așadar, un spor de ore la disciplinele de cultură generală, ceea ce evidențiază dorința Ministerului Învățământului de a asigura viitorilor învățători o bază de cultură generală mai cuprinzătoare și mai temeinică. Nu putem trece însă cu vederea faptul că sporirea ponderei *disciplinelor de cultură generală* în planul de învățământ propus pentru liceele pedagogice s-a făcut mai ales pe calea sporirii numărului de ore la unele discipline și mai puțin prin introducerea în plan a unor discipline noi, a căror cunoaștere nu poate lipsi din bagajul de cultură generală al unui învățător. Se observă chiar o dare înapoi din acest punct de vedere față de prima variantă a proiectului discutată în consfătuirea cu directorii liceelor pedagogice și inspectorii generali județeni la data de 7 ianuarie 1970. În această primă variantă erau trecute în proiect și unele discipline ca : introducerea în istoria literaturii universale — 2 ore în anul V, geologia — 1 oră în anul I, sociologia — 1 oră în anul V, noțiuni de istoria artelor — 1 oră în anul V, noțiuni de istoria muzicii — 1 oră în anul V. Aceste obiecte nu mai figurează în varianta a doua a proiectului publicată în „Gazeta învățământului", deși este greu să ne închipuim un intelectual care să se poată dispensa de cunoașterea lor. Ne gîndim, spre pildă, la *sociologie*, care, pe lîngă contribuția pe care o poate aduce la formarea modului de a gîndi al elevilor liceelor pedagogice, are și o însemnată utilitate practică. Procesul de învățământ nu poate fi rupt de dinamica socială, iar pentru analiza lui se recurge adesea la mijloacele pe care le oferă cercetarea sociologică. Poate oare un învățător căruia i se cere să lucreze în școală și în afara ei, să ignoreze valoarea unor asemenea mijloace de investigații ? Credem că nu. Iată pentru ce susținem că sociologia ar trebui reînscrisă în planul de învățământ al liceelor pedagogice ca obiect de studiu în anul IV sau V.

Prin reducerea numărului de ore prevăzute pentru alte obiecte de învățământ s-ar putea găsi 1—2 ore săptămînal și pentru predarea *Introducerii în istoria literaturii universale*. Ne gîndim că acest obiect de învățământ va putea fi pre-

dat în anul IV — 1 oră și în anul V — 1 oră, mărindu-se numărul de ore săptămînal și la acești ani de la 30 la 31 ore, așa cum este la anii II și III.

În ceea ce privește introducerea noțiunilor de *istoria muzicii* și de *istoria artelor* în planul de învățămînt al liceelor pedagogice, fără să sporim numărul săptămînal de ore prevăzut pentru fiecare an, credem că ar fi posibilă cuprinderea lor în numărul de ore fixat pentru predarea muzicii, respectiv a desenului, așa cum s-a prevăzut în proiectul planului de învățămînt pentru liceul de cultură generală.

De acord cu alții care și-au exprimat părerea în presa de specialitate în legătură cu numărul de ore prea redus la unele obiecte cuprinse în proiect, credem că *istoria, geografia* și mai ales *științele biologice* trebuie să aibă o pondere mai mare în pregătirea viitorilor învățători, atît pentru marea lor valoare formativ-educativă, cît și pentru că ele ocupă un loc însemnat în planul de învățămînt al claselor I—IV.

Știm că lipsa de cadre calificate pentru a preda la clasele I—IV impune o serie de măsuri pentru impulsionarea pregătirii învățătorilor, dar exigențele nu pot scădea cînd e vorba de asigurarea nivelului lor de cultură generală, care nu poate și nu trebuie să fie sub nivelul celui al absolvenților liceului de cultură generală — secția umanistică. Credem, apoi, că planul de învățămînt al liceului pedagogic trebuie să permită, fără mari dificultăți, trecerea de la o formă de învățămînt la alta sau continuarea studiilor, căci drumul liceului pedagogic nu poate fi un drum închis, așa cum era cel al școlilor normale de altă dată.

Tot pentru a asigura viitorilor învățători o pregătire cît mai corespunzătoare cerințelor actuale și de perspectivă ale societății noastre, la elaborarea proiectului planului de învățămînt al liceului pedagogic s-a urmărit și asigurarea unei mai bune organizări a practicii pedagogice, ridicarea eficienței acesteia printr-o mai strînsă corelare cu pregătirea psihopedagogică și metodică a elevilor, cît și cu nivelul lor de cultură generală. Sînt create premisele pentru ca practica pedagogică să devină pentru elevii liceului pedagogic un mijloc de verificare a cunoștințelor teoretice de cultură generală și de specialitate, dar și un mijloc de îmbogățire continuă a acestor cunoștințe prin posibilitatea pe care le-o oferă de a face noi generalizări în contactul direct cu desfășurarea procesului instructiv-educativ.

Preocupările de mai sus, după părerea noastră, asigură un caracter unitar proiectului planului de învățămînt al liceului pedagogic și îl fac apt să devină un instrument eficace în munca plină de răspundere a pregătirii noilor generații de învățători pentru înalta misiune ce le va fi încredințată.

În vederea realizării acestor obiective, credem că în proiectul publicat s-a rezervat un loc corespunzător studiilor de specialitate. Astfel, just s-a prevăzut ca *psihologia generală* să fie predată împreună cu psihologia copilului, în anul II, în 4 ore săptămînal, înainte de studierea pedagogiei generale și a cunoștințelor de metodică care sînt prevăzute pentru anul III și IV.

Deși sîntem de acord că predarea anticipată a *anatomiei și fiziologiei omului* asigură o mai bună bază de înțelegere a psihologiei, nu considerăm totuși acest motiv destul de întemeiat pentru ca în proiectul de plan științele biologice să fie atît de dispersate și să ocupe un loc atît de redus. Credem că pentru înțelegerea unor probleme de psihologie s-ar putea prevede chiar în programa acestui obiect un număr de lecții în care să se revadă unele cunoștințe despre sistemul nervos dobîndite de elevi în clasele anterioare, iar știin-

ţele biologice să fie cuprinse în planul de învăţământ nu în funcţie de necesităţile altor obiecte de învăţământ, ci pentru importanţa pe care o au în formarea concepţiei ştiinţifice despre lume la elevii claselor I—IV.

În pregătirea profesională a învăţătorilor, un rol important îl are studierea în cursul anilor de liceu a unor *cursuri de metodică*, care introduc pe elevi în cunoaşterea metodelor şi procedeelor care asigură reuşita procesului de transmitere — însuşire a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor cerute de programe. Actualul plan de învăţământ al liceelor pedagogice pentru învăţători prevede studierea în anii IV şi V a nu mai puţin de nouă cursuri de metodică. Această exagerată dispersare în studierea metodicilor creează vrînd nevrînd paralelisme, repetări şi reluări, care duc la o inevitabilă slăbire a interesului elevilor faţă de studiu şi, în cele din urmă, la o risipă de timp. Este foarte bine că în proiectul noului plan de învăţământ studiul metodicilor a fost restructurat, modalităţile de studiere fiind diferenţiate în funcţie de locul şi rolul disciplinelor respective în planul de învăţământ al claselor I—IV. În acest scop, proiectul prevede studierea ca obiecte aparte numai pentru metodica predării limbii române, metodica predării aritmeticii şi metodica predării cunoştinţelor despre natură, a căror predare este prevăzută în anul IV. Metodica predării muzicii, educaţiei fizice, a desenului şi lucrului manual vor fi studiate în cadrul orelor rezervate disciplinelor respective. În felul acesta, numărul de ore afectat studierii metodicilor ni se pare mai corespunzător nevoilor reale ale pregătirii viitorilor învăţători. Considerăm că studierea metodicilor în anii III şi IV este raţională. Studierea metodicilor, după studierea psihologiei şi a pedagogiei, asigură acestui studiu o mai mare profunzime. Pe de altă parte, studierea metodicilor înaintea sau concomitent cu efectuarea practicii pedagogice (anii III—IV şi V) le asigură o mai sporită eficienţă.

Sîntem convinşi că degrevarea studiului metodicilor de unele cunoştinţe cu caracter general ce intră în domeniul pedagogiei generale va putea asigura elevilor mai mult timp pentru cunoaşterea şi însuşirea metodelor şi procedeelor specifice predării disciplinelor respective, va lăsa cîmp liber acestora pentru manifestarea spiritului creator în abordarea problemelor teoretice şi practice ale procesului de învăţământ.

În ansamblul măsurilor care concură la buna pregătire a învăţătorilor, aşa cum am mai spus-o, *practica pedagogică* este o activitate de bază, care, în corelaţie cu pregătirea de cultură generală şi cu cea psiho-pedagogică, introduce pe elevii liceelor pedagogice în aspectele concrete ale profesiunii alese.

Numărul de ore rezervat practicii pedagogice, sub diferitele ei forme, mi se pare corespunzător. Raţională mi se pare şi repartiţia orelor afectate practicii pe ani de învăţământ : 2 ore în anul III, 4 ore în anul IV şi 5 ore în anul V. Această succesiune ascendentă este conformă cerinţei ca în ultimii ani ai liceului pedagogic pregătirea profesională a învăţătorilor să ocupe ponderea cea mai însemnată, după ce în primii ani accentul s-a pus mai ales pe formarea bazei de cultură generală. Eficienţa practicii pedagogice nu este însă întotdeauna direct proporţională cu numărul de ore prevăzut pentru efectuarea ei. Aş spune că aceasta depinde mai ales de modul în care este concepută şi organizată, de importanţa care i se acordă în raport cu restul activităţilor ce se desfăşoară în liceul pedagogic.

Se ştie că programele actuale prevăd mai multe forme în care se desfăşoară practica pedagogică : practica la psihologie şi pedagogie, practica la diferite obiecte de învăţământ la clasele I—IV şi practica de o zi. Experienţa ne arată că în cadrul acestor forme practica de o zi este extrem de utilă în pregătirea viitorilor învăţători, prin posibilitatea pe

care le-o oferă acestora de a fi în contact cu activitatea concretă cu elevii un timp mai îndelungat, timp în care ei fac observații psiho-pedagogice asupra elevilor, asistă la unele lecții predate de învățătorii școlii de aplicație și, predau ei înșiși lecții. Ca urmare, mă alătur unor propuneri făcute în presă ca această formă a practicii să fie începută încă din anul II.

Un loc deosebit în cadrul practicii pedagogice îl ocupă, desigur, lecțiile de probă ale elevilor liceului pedagogic, care constituie pentru aceștia o confruntare serioasă cu cerințele majore ale profesiei de învățător. Sîntem de părerea că eficiența lecțiilor de probă nu sporește dacă punem prea des pe elevi în situația de a le ține. Dimpotrivă, atunci cînd se rezervă un timp mai îndelungat pentru pregătirea lor, cînd nu se planifică ținerea unui număr prea mare de lecții de probă în aceeași zi și la aceeași clasă, cînd se rezervă timp suficient pentru analiza lor, se obțin rezultate mult mai bune.

Credem că ar fi folositor dacă s-ar rezerva cîteva zile pe an în care elevii anilor IV și V să facă vizite organizate în școli din mediul rural, pentru a cunoaște și mai bine condițiile concrete în care vor lucra.

Prof.
ALEXANDRU BUNESCU
Liceul pedagogic,
Cîmpulung Argeș

Propuneri în legătură cu noul proiect al planului de învățămînt pentru liceele pedagogice

Liceul pedagogic, ca școală de specialitate, este menit să formeze cadre bine pregătite teoretic și practic pentru desfășurarea imediată a muncii de învățător.

Școala pedagogică tradițională a pornit de la principiul pregătirii multilaterale a învățătorului enciclopedic, capabil să facă față cerințelor multiple ale satului. Învățătorul era figura centrală a satului, care îndeplinea, alături de preot, pe lîngă munca culturală, și munca agronomului, sanitarului, contabilului, juristului și a gospodarului model. Toate planurile de învățămînt din trecut căutau să-l specializeze pe învățător în toate aceste direcții.

Cum, însă, în prezent, în viața satului au intervenit schimbări radicale, funcțiile sociale s-au tipizat și și-au format specialiști pentru fiecare fel de activitate — inginerul agronom, medicul, contabilul și chiar pentru munca culturală a apărut un adevărat colectiv

de profesori ai şcolii de 8 şi 10 ani — sarcina învăţătorului îşi restrînge considerabil sfera de activitate. Problema care se pune în prezent este de a forma un învăţător cult, cu o dezvoltare corespunzătoare pe linia formativă a inteligenţei, singura capabilă să-l facă apt pentru acomodarea rapidă la orice situaţie nouă, pentru a face faţă oricăror sarcini.

Pregătirea învăţătorului trebuie să asigure nivelul de cunoştinţe al absolventului de liceu, secţia umanistă, plus pregătirea de specialitate, la volumul unui an de studiu, eşalonată pe mai mulţi ani. În acest sens, noi socotim necesar să înlăturăm din noul plan de învăţămînt acele obiecte care în scopul pretinsei specializări nu făceau decît să disperseze pregătirea temeinică de cultură generală şi pedagogică. Din experienţa noastră îndelungată şi ca absolvent al unei şcoli pedagogice am constatat că foarte puţini învăţători pot să predea în acelaşi timp la acelaşi nivel şi obiectele de studiu şi obiectele speciale : cîntul, educaţia fizică, desenul şi lucrul manual. Cei mai mulţi învăţători predau cu predilecţie anumite obiecte în detrimentul altora. O bună parte dintre învăţători, fie din lipsă de pricepere, fie din cauza unei flagrante subestimări, în locul obiectelor speciale fac gramatică şi aritmetică. În prezent, dintre absolvenţii liceelor pedagogice aproape jumătate nu sînt în stare să predea în bune condiţiuni lecţiile de cînt cu folosirea instrumentului muzical studiat timp de cinci ani. Aceste deficienţe pot fi rezolvate prin predarea obiectelor speciale de către specialişti.

Aşadar, observaţiile noastre privitoare la noul proiect de plan trebuie privite în lumina celor specificate mai sus.

O preocupare esenţială în alcătuirea noului plan de învăţămînt este pentru noi aceea de a asigura învăţătorului o bună cultură generală. De aceea, propunem introducerea unor obiecte noi ca : literatura universală, istoria filozofiei, istoria artelor plastice, istoria muzicii şi sociologia generală.

Pregătirea de specialitate propunem să cuprindă, pe lîngă disciplinele vechi, o oră de tehnica şi metodica mijloacelor audio-vizuale, probleme de dicţiune şi două ore de probleme speciale de pedagogie, menite să introducă pe învăţător în studiul unei discipline noi, ca pedagogia socială, cercetarea ştiinţifică, defectologie, studiul copilului, pedagogia activităţilor pioniereşti şi pedagogia cibernetică. Tot în vederea pregătirii de specialitate am adăuga la cursul de sociologie generală şi o parte cu probleme de etică profesională.

Pentru a putea urmări îmbunătăţirile pe care încercăm să le aducem noului proiect de plan, am întocmit un proiect de plan pe care îl prezentăm mai jos.

I. **Cultura generală.** Obiectul *limba şi literatura română* cuprinde un număr de 17 ore, exact cît şi la secţia umanistă de la liceul de cultură generală, eşalonat uniform începînd din anul I pînă în anul V, tocmai pentru a asigura continuitatea. Literatura pentru copii trebuie menţinută într-o oră la anul V, justificată de necesitatea familiarizării viitorilor învăţători cu acest gen de opere pe care nu le întîlnesc în programele literaturii române şi universale.

Limba latină, dacă nu se poate extinde în cei patru ani ca la liceul teoretic, dar cel puţin în doi ani cîte două ore predarea ei devine strict necesară. Rolul formativ, în special al educaţiei patriotice, justifică pe deplin acest obiect. Predarea acestui obiect numai în două ore devine cu totul inutilă.

Predarea *istoriei* trebuie să reia şi să parcurgă în mod cronologic şi liniar toate etapele cunoscute — de data aceasta însă cu accentul pe istoria culturii şi civilizaţiei, aspectul politic fiind

redus la cadrul evenimentelor pe care să fie brodate faptele de cultură și civilizație. Sîntem cu totul împotriva reluării tuturor faptelor mărunte, a războaielor care încarcă inutil mintea elevilor. Istoria României și metodica istoriei se pot preda perfect în trei ore.

Matematica ar urma să fie predată într-un număr de 13 ore, cu una mai puțin decît la secția biologie-chimie de la liceul de cultură generală. Aritmetica este eșalonată în cei cinci ani cîte o oră. Începînd din anul III se predă și geometria pînă în anul V, cîte o oră în fiecare an.

Fizica, obiect de mare importanță pentru cultura omului modern, este bine reprezentată în noul proiect de plan alcătuit de Ministerul Învățămîntului, cîte două ore în fiecare an, cu excepția anului V. Facem recomandarea ca predarea teoretică să fie însoțită de lucrări practice de cunoaștere și mînuire a mijloacelor tehnice.

Chimia, mai puțin importantă decît fizica pentru cultura învățătorului, se poate preda în bune condițiuni în primii trei ani, cîte două ore în fiecare an.

Științele biologice, anatomia și fiziologia omului, zoologia, botanica și biologia generală, obiecte de maximă importanță pentru cultura generală și mai ales pentru formarea concepției științifice despre lume și viață, se predau în cîte două ore fiecare, cu singurul inconvenient că se începe în mod nejust cu anatomia, cerută de predarea psihologiei. Metodica științelor naturii se poate cuprinde în predarea zoologiei, nefiind nevoie de o oră numai pentru acest obiect.

Geografia este bine reprezentată prin cele șase ore afectate în noul proiect de plan care a fost publicat.

Socialismul științific se poate preda în bune condițiuni într-o oră pe săptămînă în anul ultim, socotind că aceste probleme se mai întîlnesc și la istoria filozofiei, la sociologia generală și în întreaga muncă ideologică din școală.

Desenul și caligrafia, ca și *muzica*, sînt predate în cîte cinci ore în primii patru ani. În anul ultim s-ar putea rezerva cîte o oră pentru istoria muzicii și istoria artelor plastice, tocmai pentru completarea culturii generale a învățătorului.

Lucrările practice se vor preda diferențiat pentru elevi și eleve, cu un conținut deosebit.

Științele agricole sînt suplinite în propunerile noastre prin predarea științelor biologice, cunoscînd că un învățător care a studiat temeinic aceste științe va ști să se descurce și în predarea acestor noțiuni ușoare, iar aspectul educativ care ar justifica predarea lor se realizează prin activitățile din timpul verii, la care participă elevii ca fii de țărani, și prin alte activități extrașcolare.

Sociologia generală inițiază elevii într-o serie de probleme de ordin social care se impun tot mai insistent în viața oamenilor de cultură și i-ar ajuta pe viitorii învățători la alcătuirea monografiilor sătești.

II. **Cultura de specialitate.** Alături de o bună cultură generală se cere și o bună pregătire de specialitate. Pe lîngă obiectele și orele prevăzute în proiectul de plan publicat, noi mai propunem la obiectul *pedagogia generală* o oră în anul V pentru predarea unor chestiuni de metodica activităților pionierești (10 ore), a problemelor privitoare la personalitatea învățătorului, școală, familie și organizațiile de copii și tineret, la conducerea și administrația școlară, la unele probleme practice de muncă pedagogică și o serie de ore rezervate pentru pregătirea în vederea examenului de diplomă, la care propunem să se dea și o lucrare scrisă în locul celei de matematică.

Pentru predarea *logicii* noi am mai prevăzut o oră, cunoscînd că acest obiect nu-şi atinge scopul dacă ne limităm la memorarea definiţiilor, atît cît permite o oră pe săptămînă. Trebuie să punem elevii să gîndească şi să facă acele aplicaţii practice legate de munca didactică.

Cursul de dicţiune adăugat la metodica limbii române este cu totul necesar în munca învăţătorului, care rămîne prin excelenţă un om al cuvîntului viu. Propunem cu această ocazie introducerea acestui obiect în pregătirea tuturor cadrelor didactice, al căror principal instrument de acţiune este cuvîntul.

Psihologia generală este bine reprezentată în cele patru ore grupate, prin care se pot epuiza toate aspectele legate de procesul psihic : definiţia procesului, baza fiziologică, particularităţile psihice ale copilului şi aplicaţii la educaţia şi instrucţia lui.

Instrumentul muzical, din motivele arătate mai sus, propunem să se predea în patru ore în decurs de trei ani, după care elevii care îşi manifestă aptitudinile vor fi încadraţi în cercul special de muzică instrumentală, iar ceilalţi vor fi încadraţi în cercul sportiv sau în alte cercuri.

Lucrările practice se predau în trei ore în primii trei ani, prevăzînd activităţi specifice pentru fiecare sex.

Problemele speciale de pedagogie propunem să cuprindă o serie de chestiuni noi, care se impun tot mai mult în practica noastră şcolară, fiind cerute de modernizarea învăţămîntului.

Problemele de pedagogie socială, care aduc lumină într-o serie de cerinţe ale vieţii sociale — cum e aceea a pregătirii tineretului pentru viaţa de familie, a integrării individului în grupul social — prezintă o foarte mare importanţă.

Iniţierea elevilor în munca de cercetare ştiinţifică este de asemenea o problemă de strictă actualitate.

Defectologie — cunoaşterea unor deficienţe în dezvoltarea copiilor şi însuşirea metodelor de remediere a lor, precum şi *studiul copilului, întocmirea fişei psiho-pedagogice, caracterizarea şi orientarea şcolară şi profesională* sînt probleme de actualitate.

Pedagogia activităţilor pionereşti şi metodica acestor activităţi se pot preda în bune condiţiuni în 10—15 ore, cunoscînd că o bună parte din aceste cunoştinţe se vor însuşi de către elevi prin participarea directă la activităţile practice şi prin lectura independentă a presei de specialitate.

Pedagogia cibernetică propunem să cuprindă un număr de lecţii privitoare la teoria informaţiei, la maşinile cibernetice de învăţat etc.

În cadrul *sociologiei generale* noi am prevăzut cîteva capitole privitoare la etica profesională, unde se vor aborda probleme legate de conştiinţa datoriei, de răspunderea faţă de stat şi naţiune, de cinstea profesională şi de obligaţia de a ajuta copilul în direcţia devenirii lui, a realizării maxime a personalităţii sale.

Ţinem să subliniem că, deşi noi apreciem importanţa cuvenită fiecărui obiect de învăţămînt, prevederea de a nu depăşi cele 30 de ore săptămînal, respectiv 5 ore pe zi, ne-a obligat să ne limităm la aceste obiecte şi la acest număr de ore. Trebuie să ţinem cont de recomandările pedagogiei actuale de a lupta împotriva supraîncărcării elevilor şi de a le oferi mai mult timp pentru activităţile la libera alegere care asigură dezvoltarea personalităţii lor.

PROIECT AL PLANULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT PENTRU LICEELE PEDAGOGICE

Nr. crt.	Obiectele de studiu	Anii				
		I	II	III	IV	V
1	LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ	(5)	(3)	(3)	(3)	(3)
	a. — Istoria literaturii române	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)
	b. — Introducere în teoria literaturii	(2)	—	—	—	—
	c. — Gramatica	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)
2	LITERATURA PENTRU COPII	—	—	—	—	(1)
3	LIMBA MODERNĂ	(2)	(2)	(2)	(2)	(2)
4	LIMBA LATINĂ	(2)	(2)	—	—	—
5	ISTORIA	(1)	(1)	(1)	(3)	—
	a. — Istoria antică	(1)	—	—	—	—
	b. — Istoria medie		(1)	—	—	—
	c. — Istoria modernă și contemporană	—		(1)	—	—
	d. — Istoria României	—	—		(3)*	—
6	MATEMATICA	(3)	(3)	(2)	(2)	(3)
	a. — Algebra	(2)	(2)	—	—	—
	b. — Geometria	—	—	(1)	(1)	(1)
	c. — Trigonometria	—	—	—	—	(1)
	d. — Aritmetica	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)
7	ASTRONOMIA	—	—	—	—	(1)
8	FIZICA	(2)	(2)	(2)	(2)	—
	a. — Mecanica	(2)	—	—	—	—
	b. — Fizica moleculară, oscilații și unde mecanice	—	(2)	—	—	—
	c. — Electricitatea (Electrocinetică și electromagnetism)	—	—	(2)	—	—
	d. — Optica, fizica atomică și nucleară	—	—	—	(2)	—
9	CHIMIA	(2)	(2)	(2)	—	—
	a. — Chimia generală	(2)	—	—	—	—
	b. — Chimia anorganică și organică	—	(2)	(2)	—	—
10	BIOLOGIA	(2)	(2)	(2)	—	(2)
	a. — Anatomia și fiziologia omului	(2)	—	—	—	—
	b. — Botanica	—	(2)	—	—	—
	c. — Zoologia și metodica predării șt. nat.	—	—	(2)*	—	—
	d. — Biologia generală	—	—	—	—	(2)
11	IGIENA ȘCOLARĂ ȘI NOȚIUNI DE PUERICULTURĂ	—	—	—	(1)	—
12	GEOGRAFIA	(1)	(2)	(3)	—	—
	a. — Geografia generală fizică și economică	(1)	(2)	—	—	—
	b. — Geografia Republicii Socialiste România	—	—	(3)*	—	—
13	PSIHOLOGIA GENERALĂ ȘI PSIHOLOGIA COPILULUI	—	(4)	—	—	—
14	PEDAGOGIA GENERALĂ	—	—	(2)	(2)	(1)
15	ISTORIA PEDAGOGIEI	—	—	—	—	(2)
16	LOGICA	—	—	—	(2)	—
17	ECONOMIA POLITICĂ	—	—	(2)	—	—
18	ISTORIA FILOSOFIEI	—	—	—	(2)	—
19	SOCIALISMUL ȘTIINȚIFIC	—	—	—	—	(1)
20	METODICA L. ROMÂNE ȘI CURS DE DICȚIUNE	—	—	—	(1)	—

Nr. crt.	Obiectele de studiu	Anii				
		I	II	III	IV	V
21	METODICA PREDĂRII ARITMETICII	—	—	—	(1)	—
22	DESEN — CALIGRAFIE ŞI METODICA PREDĂRII LOR	(2)	(1	(1)*	(1)	—
	— Istoria artelor plastice	—	—	—	—	(1)
23	MUZICA ŞI METODICA PREDĂRII MUZICII	(2)	(1)	(1)*	(1)	—
	— Istoria muzicii	—	—	—	—	(1)
24	INSTRUMENT MUZICAL	(2)	(1)	(1)	—	—
25	EDUCAŢIA FIZICĂ ŞI METODICA EDUC. FIZICE	(2)	(2)	(2)*	(2)	(2
26	LUCRĂRILE PRACTICE ŞI METODICA PREDĂRII LOR	(1)	(1)	(1)*	—	—
27	PRACTICA PEDAGOGICĂ	—	—	(2)	(4)	5
28	PROBLEME SPECIALE DE PEDAGOGIE					
	— Pedagogie socială şi cercetare ştiinţifică					
	— Defectologie — Studiul copilului	—	—	—	—	(2)
	— Pedagogia activităţilor pionereşti					
	— Pedagogia cibernetică					
29	TEHNICA ŞI METODICA MIJLOACELOR AUDIO-VIZUALE	—	—	—	—	(1)
30	SOCIOLOGIA GENERALĂ ŞI ETICA PROFESIONALĂ	—	—	—	—	(1)
31	DIRIGENŢIA	(1)	(1)	(1)	(1)	(1)
	TOTAL	30	30	30	30	30

* În programele obiectelor respective se introduc şi noţiunile de metodică.

V. I. Lenin despre educaţia morală a tineretului

Conf. univ. dr. BERNARD GRIGORIU

În contextul unor date istorice noi, Lenin a dezvoltat teoria lui Marx şi Engels cu privire la educaţia tinerei generaţii. Acest aspect al practicii sociale a fost tratat de Lenin în strînsă legătură cu problemele organizatorice, politice, economice ale revoluţiei, ale construcţiei societăţii socialiste. În procesul elaborării primului program al partidului, Lenin observa că socialismul se impune în faţa capitalismului nu numai prin soluţiile superioare pe care le aduce în rezolvarea problemelor economice şi sociale ale societăţii, dar şi prin „...asigurarea completei buneistări şi a dezvoltării integrale a tuturor membrilor societăţii" [1].

Construirea comunismului reprezintă o sarcină excepţional de complexă. Nici o generaţie în istoria societăţii omeneşti nu s-a găsit în faţa unei astfel de confruntări. Angajarea maselor de oameni ai muncii la creaţie istorică, includerea lor în gestiunea diferitelor sfere de activitate ale societăţii cere un larg program de educaţie, care să asigure dezvoltarea multilaterală a omului, program care vizează ponderea corespunzătoare, tineretul. Şi, într-adevăr, încă din primele etape ale activităţii sale revoluţionare, Lenin a acordat o atenţie deosebită problemelor tineretului şi educaţiei lui. Este vorba de lupta pe care a dus-o Lenin, chiar înainte de revoluţie, pentru a asigura influenţa marxistă asupra conştiinţei tineretului, pentru a-l atrage de partea revoluţiei. Conducătorul şi organizatorul Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie a fost, prin însăşi această vocaţie, un remarcabil psiholog social. Rămîn memorabile tablourile din articolele şi cuvîntările lui Lenin în care se reflectă cu o deosebită claritate, mişcările, dislocările, de cele mai multe ori subterane, care au loc în dispoziţiile, credinţele, deprinderile diferitelor clase, pături şi grupări sociale. Aceeaşi analiză pătrunzătoare a situaţiei social-politice şi a configuraţiei spirituale originale, analiză riguros ştiinţifică, străină oricărei încercări facile de seducţie, întîlnim şi cînd este vorba de tineret. Tineretul nu trebuie să se bucure de nici o situaţie privilegiată. „Noi nu trebuie să linguşim tineretul" [2], menţionează Lenin în articolul său *Internaţionala tineretului*. Lenin analizează statutul social al tineretului în mod concret istoric, în lumina punctului de vedere al sociologiei materialiste. Acest statut nu poate fi determinat în afara ambianţei istorice a societăţii, cu structura ei de clasă. Tineretul nu poate fi conceput ca o forţă care se diferenţiază de clasele care există în societate şi care prin ea însăşi să fie în stare să dea un curs decisiv proceselor revoluţionare. Tineretul nu reprezintă o clasă anume, el este o parte organică a societăţii şi nu se poate sustrage determinismului de clasă. Mai multe generaţii se confruntă cu acelaşi eveniment istoric, dar martorii aceluiaşi fapt îl tratează şi îl interpretează, în primul rînd, în funcţie de poziţia lor de clasă. Dar, în acelaşi timp, Lenin a prevenit asupra faptului că apartenenţa la o anumită generaţie aduce după sine o anumită notă specifică, o sensibilitate nouă, impusă de însăşi mobilitatea vieţii sociale. În ritmul rapid de dezvoltare a istoriei contemporane, fiecare generaţie se confruntă cu noi exigenţe, cu noi probleme, se integrează în viaţa societăţii în împrejurări şi în modalităţi oarecum deosebite de cele ale adulţilor. De aceea, este nevoie ca în munca de educaţie a tineretului să se ţină seamă de această nouă sensibilitate, să se aibă în vedere că acţiunea de transmitere a tradiţiilor revoluţionare să se facă cu supleţe, în noile condiţii istorice. „Se întîmplă adesea — subliniază Lenin în această ordine de idei — ca

[1] V. I. Lenin, *Opere complete*, vol. 6, p. 232.

[2] V. I. Lenin, *Despre învăţămîntul public*, Editura de stat didactică şi pedagogică, 1959, p. 272.

oamenii din generaţia celor vîrstnici şi bătrîni să nu ştie să se apropie cum trebuie de tineret, care prin forţa lucrurilor este nevoit să se apropie de socialism altfel, pe altă cale, sub altă formă, în alte condiţii decît părinţii lui" [3].

Dezvoltînd ideea cu privire la programa dezvoltării multilaterale a omului, Lenin acordă educaţiei morale a tineretului un loc de frunte în sistemul de influenţe ideologice care se exercită asupra lui.

În cuvîntarea rostită la al III-lea Congres general al Uniunii Tineretului Comunist din Rusia, Lenin sublinia : „Trebuie ca toată munca în domeniul educării, pregătirii şi instruirii tineretului de azi să constituie o cultivare a moralei comuniste în rîndurile lui" [4]. Această subliniere reprezintă o urmare logică a cunoscutei teze a conducătorului Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie privind negarea cultului spontaneităţii, afirmarea consecventă a ideologiei clasei muncitoare, teză care-şi păstrează toată acuitatea deosebită în contextul problematicii educaţionale contemporane.

După o veche mentalitate cultivată de multă vreme, mai ales de biserică, şcoala trebuie să-şi limiteze acţiunea ei în a instrui, iar zona intimă a formării sentimentelor şi idealurilor morale trebuie să fie rezervată familiei şi mai ales religiei. Este punctul de vedere care a găsit un puternic ecou în creaţia pedagogică a lui L. Tolstoi şi care în diferite variante mai mult sau mai puţin laice este împărtăşit de pedagogia nondirectivă, care susţine că numai instrucţia trebuie să fie directivă, şcoala trebuind să se abţină de la orice iniţiativă axiologică.

Lenin a demonstrat şi istoria de ieri şi de azi a şcolii confirmă că a considera că şcoala îşi desfăşoară activitatea într-o zonă cu o puternică surdină faţă de politică, într-un vid al valurilor spirituale, este o ipocrizie şi un nonsens. Şcoala, prin însăşi natura şi prin funcţiile pe care le exercită, nu-şi poate limita activitatea numai în a descrie şi a explica, nu se poate mărgini la o funcţie pur cognitivă, de difuzare a unei culturi dezinteresate, ci ea face şi o operă de valorizare, de afirmare ideologică. Şcoala nu se poate sustrage de la preocuparea atît de vie şi atît de caracteristică tineretului, care — după expresia lui Lenin — „fierbe, clocoteşte, caută" un sens, o direcţie în viaţă. Dar, direcţie, sens, înseamnă delimitare, opţiune, cu atît mai mult cu cît opţiunea la această vîrstă, mai mult decît în oricare altă etapă, se impune în cele mai importante sfere ale existenţei tînărului.

Mai ales pe planul acesta al valorilor, şcoala burgheză se află în impas. Ea foloseşte din acest punct de vedere un limbaj opus limbajului vieţii, afirmă un cod moral al virtuţilor iluzorii, al valorilor fără acoperire, al viziunilor idealizante, care nu se potrivesc de loc cu codul moral al modului de viaţă al societăţii respective. Cu toate replierile, acomodările pe care le încearcă statul capitalist în ceea ce priveşte şcoala, analiza acestei instituţii burgheze făcută de Lenin cu 50 de ani în urmă rămîne valabilă. Aşa cum demonstrează faptele care se petrec sub ochii noştri, şcoala, universitatea din ţările capitaliste, au devenit arenele cele mai inflamabile ale ciocnirilor ideologice şi politice. Şcoala burgheză a rămas mai departe un instrument de menţinere a unui anumit statu-quo social, incapabilă să ofere tineretului valori morale viabile, elevate, de conduită. În felul acesta se explică în bună măsură, faptul atît de binecunoscut azi că acţiunea de integrare în societate a tinerei generaţii desfăşurată de şcoala burgheză este resimţită de o bună parte a tineretului ca un act brutal şi nelegitim de includere în mecanismul social, pe care-l simte ostil şi cu care comunicarea devine din ce în ce mai imposibilă. De aici şi reacţia de recul, de autoapărare, care se exprimă sub forma căutărilor diferitelor modalităţi de evaziune, a manifestărilor de violenţă, de contestare anarhică, reacţii care în general mărturisesc o dramatică confuzie, derută în sfera valorilor morale.

Într-adevăr, nici o meditaţie, nici un program cu privire la educaţia morală a omului nu se pot elibera de obligaţia de a contura un anumit ideal moral spre care trebuie să tindă procesul de educaţie morală. Istoria gîndirii pedagogice cunoaşte, în această privinţă, multe încercări, unele dintre ele dintre cele mai generoase încercări, care, însă, n-au depăşit planul unor aspiraţii, deziderate utopice, lipsite fiind de acoperirea istoriei.

---

[3] V. I. Lenin, *Despre învăţămîntul public*, Editura didactică şi pedagogică, 1959, p. 272.
[4] *Idem*, p. 419.

Idealul moral — după Lenin — nu poate fi determinat în mod arbitrar, decretat dinafara tendinţelor, exigenţelor obiective ale progresului societăţii. Forţa de modelare a idealului moral depinde, în cea mai mare măsură, de unghiul lui de deschidere, de capacitatea lui de prospectare a viitorului, de faptul dacă are validitatea mersului înainte al istoriei. Idealul moral, deci, nu poate fi oferit de concepţia tolstoiană a autoperfecţionării individului solitar şi nici de concepţia existenţialistă a autonomiei morale care se refuză oricărui imperativ social, oricărei determinări istorice. A acţiona în direcţia idealului moral înseamnă, pentru Lenin, a servi istoria, a te identifica cu mişcarea ei reală, a te include activ în efortul colectiv de transformare revoluţionară a societăţii, a condiţiei umane, adică a te pune în slujba cauzei comunismului. „La baza moralei comuniste — spune Lenin în această privinţă — stă lupta pentru întărirea şi desăvîrşirea comunismului" [5].

Un ideal moral care înseamnă opţiune, angajare activă şi categorică, un ideal moral din care se degajă principii clare pentru conduita individuală, dar într-un sens larg, pentru a lăsa spaţiu deschis iniţiativei şi creaţiei, omul apărînd în această viziune ca subiect prin acţiunea căruia se realizează însăşi direcţia principală a progresului social.

În această accepţie leninistă, şcoala reprezintă unul din canalele cele mai importante de răspîndire a ideologiei clasei muncitoare, de organizare pe baza principiilor ei a întregii vieţi spirituale a oamenilor. Prin această poziţie, şcoala se deschide spiritului epocii, devine o sursă dintre cele mai importante a valorilor care pregătesc şi anunţă viitorul. Aşa cum menţionează Lenin, cu mai multe prilejuri, morala comunistă reprezintă o etapă superioară în evoluţia morală a societăţii şi include în sine, în acelaşi timp, valorile morale general omeneşti pe care le-au elaborat masele populare în lupta lor milenară cu asuprirea socială şi cu viciile morale.

Pentru a acţiona în sensul cerut de progresul moral, tînăra generaţie trebuie să-şi îmbogăţească „memoria cu cunoaşterea întregului tezaur pe care l-a elaborat omenirea" şi în acelaşi timp „să lege fiecare pas al învăţămîntului, educaţiei şi pregătirii sale de participarea la lupta comună a tuturor oamenilor muncii împotriva exploatatorilor" [6]. În aceste cuvinte memorabile adresate de Lenin la Congresul al III-lea al Uniunii Tineretului Comunist din Rusia, din Octombrie 1920, sînt exprimate într-o formulă de o mare concentrare temeiurile mari ale procesului de educaţie morală a tinerei generaţii. În spiritul acestui program de educaţie, tînăra generaţie trebuie să traverseze două experienţe organic legate între ele, care se pun în valoare reciproc, păstrîndu-şi, în acelaşi timp, fiecare dintre ele specificitatea sa. Este vorba, în primul rînd, de experienţa culturii, a ştiinţei, de această experienţă mijlocită care înmulţeşte considerabil puterile omului, lărgeşte domeniul relaţiilor sociale, îi permite să iasă din limitele experienţei nemijlocite, dezvoltă conştiinţa lui morală. Remarcabil om de ştiinţă, Lenin a afirmat de atîtea ori ideea cu privire la însemnătatea deosebită a ştiinţei nu numai ca instrument de cunoaştere, dar şi în ceea ce priveşte emanciparea conştiinţei şi în ultimă instanţă intervenţia ei în umanismul epocii. Încă cu atîta vreme în urmă, demascînd politica culturală a ţarismului de organizare a întunericului, de întreţinere a mizeriei intelectuale, cu reflexele ei pe planul comportamentului uman, Lenin scria că „Fără ştiinţă muncitorii sînt lipsiţi de apărare, cu ştiinţa ei constituie o forţă" [7].

Autenticul umanism, umanismul modern, trebuie să se bazeze pe un demers ştiinţific faţă de realitate, pe o înţelegere raţională a naturii, a societăţii şi a conduitei omului. Ştiinţa în accepţia leninistă nu este indiferentă faţă de valorile morale. Ea oferă omului o viziune realistă despre sensul istoriei şi despre locul omului în lume, o viziune care include în sine şi o afirmare atitudinală, o angajare. În spiritul acesta, educaţia morală este de neconceput, fără componenta ei intelectuală. În cuvîntarea mai sus-menţionată, Lenin insistă asupra necesităţii ca

[5] V. I. Lenin, *Despre învăţămîntul public*, Editura de stat didactică şi pedagogică, 1959, p. 423.

[6] V. I. Lenin, *Despre învăţămîntul public*, Editura de stat didactică şi pedagogică, 1959, p. 415 şi 423.

[7] V. I. Lenin, *Despre învăţămîntul public*, Editura de stat didactică şi pedagogică, 1959, p. 16.

ştiinţa să fie însuşită într-o astfel de manieră, încît adevărurile ei să fie integrate în spirit, să se racordeze la sursele existenţei omului, pentru a o lumina şi a face ca acţiunea lui să se realizeze în deplină cunoştinţă de cauză.

În afară de această experienţă mijlocită de ştiinţă şi în strînsă legătură cu ea, există şi cealaltă experienţă, experienţa directă, nemijlocită, experienţa participării. Numai în acest fel educaţia face opera de cultură care exprimă unitatea gîndirii şi acţiunii. Educaţia tinerei generaţii nu este după Lenin o zonă aparte, închisă în sine, fără comunicare cu efortul, cu opera de construcţie a noilor relaţii sociale, cu apariţia noilor reprezentări şi trăiri morale, o activitate care fixează tineretul într-o poziţie socială marginală. Lenin cheamă tineretul să colaboreze cu adulţii la o operă comună, aceea a construcţiei noii umanităţi socialiste. În limbajul faptelor cu semnificaţie socială se exprimă exigenţele idealului moral.

Angajarea tineretului în lupta pentru afirmarea noilor relaţii sociale, pentru impunerea noului mod de viaţă superior, deschide un făgaş considerabil de realizare a virtualităţilor de energie şi de creaţie ale tinerilor vlăstare, oferă acestora posibilitatea unei experienţe morale de nepreţuit, calea cea mai fertilă a cultivării virtuţilor morale, a simţului responsabilităţii sociale.

În această ordine de idei, trebuie subliniată importanţa pe care o acordă Lenin muncii în procesul de educaţie morală. Munca şi educaţia pentru Lenin sînt inseparabile, ele constituind două aspecte ale unui proces unitar de emancipare morală a omului. Munca, ca modalitate proprie omului de a lua contact cu natura, de a o transforma, permite acestuia din urmă, în condiţiile socialismului, cînd această relaţie specific umană este eliberată de frustările caracteristice societăţii bazate pe exploatare, să asimileze cel mai bine codul moral al societăţii socialiste. Cît de grăitoare sînt în această privinţă paginile din *Marea iniţiativă*, în care Lenin surprinde cu o excepţională fineţe psihologică transformările de structură în zona motivaţiei, a relaţiilor intersubiective, a deciziilor pe care le provoacă munca creatoare în psihologia omului. În orice caz, ideea pe care a subliniat-o Lenin în mai multe rînduri şi anume ca tînăra generaţie să fie inclusă activ în viaţa socială a impulsionat mult gîndirea pedagogică, mai ales a unor pedagogi de formaţie marxistă de talia lui N. K. Krupskaia şi a lui A. S. Makarenko. Multă vreme, gîndirea pedagogică s-a dezvoltat sub semnul unei pedagogii a „amprentei", a influenţei care se realizează din exterior asupra copilului, a tînărului. Dar, omul, într-o accepţie umanistă a educaţiei, nu poate fi tratat ca un lucru, ca rezultat pasiv al unei influenţe dinafară. Procesul de educaţie în general, şi în mod special procesul de educaţie morală, nu poate fi redus la dimensiunea schemei, a modelului ideal, abstract.

Este nevoie ca în acest proces atît de complicat şi nelipsit de tensiune să fie atras potenţialul considerabil al ambianţei mediului social socialist, să fie organizat sistemul de relaţii interindividuale şi de legături cu mediul adult, pentru a pune în valoare tot potenţialul convergenţei funcţionale a praxisului social cu practica educativă. Aceste relaţii nu sînt un produs gata făcut şi care poate fi transmis, ci ele pot fi interiorizate prin experienţă directă, organizînd viaţa şi activitatea tinerei generaţii, atrăgînd-o pe măsura posibilităţilor ei în acţiunea de transformare a realităţii. Numai în felul acesta se poate contribui la depăşirea caracterului abstract al educaţiei morale, se poate dobîndi o autentică experienţă morală.

Desigur, atragerea tinerei generaţii în practica socială reprezintă una din pîrghiile cele mai însemnate ale procesului de educaţie morală. În această privinţă, Lenin a prevenit în legătură cu eventualitatea unei confuzii de planuri, fiind vorba de faptul că practica educativă este condiţionată şi subordonată practicii sociale în general, dar că între ele există o relaţie complexă, care nu stă însă sub semnul identităţii.

Cînd vorbim despre Lenin şi despre reflecţiile lui cu privire la educaţia morală a tinerei generaţii, este imposibil să încheiem aceste observaţii ale noastre, care nici pe departe nu îmbrăţişează toată complexitatea problemei, fără a menţiona faptul că Lenin şi ca om era cel mai îndreptăţit şi avea cea mai mare autoritate morală ca să arate oamenilor ce este morala şi cum se face educaţia ei.

Rolul social al învăţătorului în concepţia lui V. I. Lenin

GH. NEAMŢU, A. FĂRCAŞ
Univ. „Babeş-Bolyai" — Cluj

Opera lui Lenin şi documentele ce consemnează secvenţe ale activităţii sale demonstrează grija şi atenţia acestuia pentru problemele culturii, ale educaţiei şi instrucţiei, precum şi pentru aceia care se preocupă de răspîndirea lor în mase. Cercetarea atentă a acestora ne îngăduie să desprindem în mare două etape în preocupările lui Lenin pentru problemele amintite : etapa de dinaintea Marii Revoluţii Socialiste din Octombrie şi cea de după revoluţie. Bineînţeles, în cadrul acestor etape Lenin schiţează nuanţat problemele educaţiei, ştiinţei şi culturii, menţionînd întotdeauna cu limpezime sarcinile care se cer realizate pentru a putea face acel „pas" trebuitor „înainte", în funcţie de factorii şi de cadrul general în care se lucra. De reţinut însă că, în orice împrejurare, Lenin ordonează materialul ţintind la promovarea intereselor generale ale mişcării muncitoreşti şi ale revoluţiei, care, firește, răspund emancipării materiale şi spirituale a oamenilor muncii. De asemenea, se impune constatarea că în cadrul larg al preocupărilor sus-amintite ale lui Lenin un loc deosebit revine problemelor învăţămîntului şi cadrelor didactice, îndeosebi învăţătorilor. Faptul este atestat şi de către N. K. Krupskaia [1].

În prima etapă, Lenin abordează problemele învăţătorului, mai ales, sub două aspecte deosebit de importante şi anume : dezvăluirea situaţiei extrem de precare a învăţămîntului şi a învăţătorilor din Rusia, folosind în acest scop date oficiale, şi, în al doilea rînd, reliefarea acelor elemente privind pe învăţători care îi apropie de situaţia generală a proletariatului, determinînd îl ultimă instanţă deplasarea lor spre poziţiile acestuia, fapt ce reprezintă un cîştig important pentru lupta lui revoluţionară. Provenienţa multora dintre aceştia din familii muncitoreşti sau ţărăneşti, starea de mizerie materială şi morală în care erau ţinuţi de către stăpînire, cunoaşterea directă a exploatării la care erau supuse muncitorimea şi ţărănimea etc. constituiau tot atîtea elemente favorabile atragerii învăţătorilor la început spre mişcarea muncitorească, iar mai apoi în lupta pentru victoria revoluţiei, dată fiind convingerea pe care şi-o formează că singura lor salvare din situaţia în care se află, ca şi perspectiva unei vieţi omeneşti, demne, nu pot fi asigurate decît militînd alături de proletariat în lupta revoluţionară pentru răsturnarea vechilor rînduieli şi pentru construirea unei noi societăţi din care să fie înlăturată exploatarea omului de către om.

Lenin ne oferă un materal bogat şi semnificativ în acest sens. Iată, de pildă, cum descrie situaţia învăţătorilor : „Aceştia (învăţătorii, n.n.) primesc lefuri de mizerie, rabdă de foame şi tremură de frig în izbe neîncălzite şi aproape improprii pentru a putea fi locuite. Învăţătorii trăiesc laolaltă cu vitele pe care iarna ţăranii la aduc în izbă" [2]. În continuarea ideii, el arată cum, pe lîngă toate acestea, învăţătorul mai este supus şi hărţuielilor şi persecuţiilor de tot felul din partea jandarmilor, a tot soiul de agenţi, şi a organelor lui superioare.

Şi mai gravă, informează Lenin, este latura morală a acestei chestiuni, apăsarea, umilirea şi lipsa de drepturi care fac ca învăţămîntul public să apară ca

[1] N. K. Krupskaia, *Opere pedagogice alese*, vol. I, E.S.D.P., Buc., 1959, p. 46.

[2] V. I. Lenin, *Opere*, vol. XIX, E.S.P.L.P., Buc., 1957, p. 125.

o „batjocură la adresa poporului“ [3]. Aşa stînd lucrurile, învăţătorii fiind „înjosiţi din punct de vedere material... şi spiritual“ şi simţind „pe propria lor piele lipsa de drepturi şi asuprirea poporului“, Lenin conchide, încă în 1899, cu ocazia elaborării proiectului de program al partidului, că în rîndurile acestora „dezvoltarea simpatiei faţă de social-democratism nu poate fi pusă nici o clipă la îndoială“ [4].

Cît de importantă consideră Lenin răspîndirea cunoştinţelor printre muncitori, activitate în care fără îndoială sînt antrenate cadre didactice legate de popor, oglindind rolul social al acestora, se poate descifra şi din aprecierea lui că pentru stăpînire muncitorii „sînt praf de puşcă“, iar „cunoştinţele şi învăţătura scînteie“. Accentuînd însemnătatea problemei pentru oamenii muncii, pentru triumful luptei lor, Lenin precizează : „Fără ştiinţă muncitorii sînt lipsiţi de apărare, cu ştiinţa ei constituie o forţă“ [5].

Nu arareori Lenin relevă, legat de această chestiune, latura pedagogică a însăşi activităţii politice a partidului, comparîndu-l pe acesta cu „o şcoală mare — elementară, medie şi superioară — în acelaşi timp“ [6]. Problema se află amplu şi temeinic dezbătută într-un număr recent al „Revistei de pedagogie“ [7].

În cea de-a doua etapă, amintită de noi, problema rolului social al cadrelor didactice şi îndeosebi al învăţătorului dobîndeşte o nouă pondere în preocupările lui Lenin, nuanţîndu-se în raport de sarcinile generale ale construirii socialismului. Ceea ce iese cu pregnanţă în evidenţă, tot timpul, este condiţionarea succesului în făurirea noii societăţii de pătrunderea luminilor ştiinţei şi culturii în zona densă a mulţimilor ţinute în beznă de vechiul regim. Cel dintîi pas indicat de Lenin pe acest drum îl constituie alfabetizarea. În acest scop, Lenin preconizează înfăptuirea pe scară naţională a unui întreg ansamblu de măsuri, care în ultima instanţă să ducă la lichidarea într-un timp relativ scurt a neştiinţei de carte ce ocupa cca 70% în aria demografică a Rusiei. Tot atunci, Lenin îşi îndrepta atenţia spre tineret, în rîndul căruia determină un puternic curent de opinie în direcţia impulsionării generale pentru însuşirea ştiinţei şi culturii.

Evident, pentru toate acestea, el se adresează, în primul rînd, cadrelor didactice, soluţionînd concomitent şi o serie de cerinţe de ordin material privind învăţămîntul, construirea şi amenajarea unor localuri de şcoală, gratuitatea manualelor şi a rechizitelor şcolare, hrană şi îmbrăcăminte pentru elevi, raţia de alimente şi salariile pentru corpul didactic etc. [8].

În concepţia lui Lenin, măsurile preconizate trebuiau să ducă neapărat la dezvoltarea şi la consolidarea conştiinţei de sine a maselor, aceasta urmînd să determine angajarea lor conştientă la făurirea societăţii socialiste, la zidirea propriei lor istorii. În acest proces de însemnătate capitală pentru destinele noii orînduiri, învăţătorilor, cadrelor didactice în general, le reveneau sarcini deosebite.

O nouă relaţie se instituie între politic şi social-cultural în condiţiile construirii socialismului. Marea masă a cadrelor didactice a învăţătorilor mai ales, eliberaţi de oprimarea materială şi spirituală, îşi pun toate forţele, întreaga lor capacitate în slujba revoluţiei, pentru construirea socialismului. Treptat, sînt atraşi de partea revoluţiei şi cei care un timp au manifestat rezervă. Sarcina de a-i atrage, cum rezultă din cele spuse de Lenin, revenea mai ales învăţătorilor şi profesorilor internaţionalişti [9].

Apreciind conlucrarea învăţătorimii cu puterea sovietică, Lenin ia atitudine împotriva tendinţelor de limitare la „cadrul activităţii îngust-didactice“ şi trasează sarcinile de viitor, sarcini care relevă plenar configurarea de către el a rolului

---

[3] V. I. Lenin, *Opere*, vol. XIX, E.S.P.L.P., Buc., 1957, p. 126.

[4] V. I. Lenin, *Opere*, vol. IV, E.S.P.L.P., Buc., 1963, p. 232.

[5] V. I. Lenin, *Despre învăţămîntul public*, E.S.D.P., Buc., 1959, p. 16.

[6] V. I. Lenin, *Opere*, vol. VIII, E.S.P.L.P., Buc., 1955, p. 448.

[7] Stanciu Stoian, *Politicul şi pedagogicul în învăţătura leninistă*, „Revista de pedagogie“, an XIX, nr. 1/1970, p. 9—15.

[8] V. I. Lenin, *Despre învăţămîntul public*, E.S.D.P., Buc., 1959, p. 355.

[9] V. I. Lenin, *Opere*, vol. XXVIII, E.S.P.L.P., Buc., 1955, p. 409.

ei social. În această ordine, Lenin concepe un adevărat plan de activitate, axat pe ideea fundamentală şi principială că „Învăţătorimea trebuie să se contopească cu întreaga masă luptătoare a oamenilor muncii", iar cît priveşte noua pedagogie, el arată că ea are sarcina de „a lega activitatea didactică" cu cea a „organizării socialiste a societăţii" [10].

Noile condiţii, aşadar, reclamă prezenţa permanentă a învăţătorului în planul vieţii social-politice şi culturale, în calitate de militant cu sarcini multiple, determinate de o precipitată şi complexă comandă socială. Ca urmare a acestei stări de lucru, rolul social al învăţătorului dobîndeşte valenţe noi, concretizate într-o serie de funcţii pe care nu le-a avut şi nici nu le poate avea în condiţiile societăţii întemeiate pe exploatarea omului de către om. Astfel, şcoala, cu învăţătorii ei legaţi de popor, se transformă dintr-un instrument de furnizare pentru burghezie a unor „slugi supuse", a unor „robi ai capitalului", în „instrument de formare a personalităţii umane" [11]. Pentru întîia oară, aşadar, învăţătorul dobîndeşte dreptul şi datoria de a proiecta şi de a lucra la formarea unui om cu adevărat liber şi demn, care se integrează armonic într-o societate ce nu cunoaşte exploatare şi năzuieşte continuu spre înflorirea şi bunăstarea tuturor. În felul acesta, noblețea profesiunii de dascăl devine o realitate palpabilă.

Acestei splendide îndatoriri de ordin social a dascălului i se adaugă numeroase alte sarcini în afara şcolii, sarcini ce duc la sporirea considerabilă a rolului său social. Printre acestea, amintim activitatea de alfabetizare ce ilustrează în modul cel mai viu lupta pentru înfăptuirea revoluţiei culturale, ca parte integrantă a revoluţiei socialiste ; răspîndirea ştiinţei şi culturii în rîndurile oamenilor muncii de la sate şi oraşe ; activitatea de educare a elementelor înapoiate din rîndul cadrelor didactice şi de atragere a acestora pe poziţiile socialismului şi, în general, activitatea în mijlocul maselor ca propagandist şi agitator. Îndeplinind aceste „uriaşe sarcini în domeniul răspîndirii culturii" şi aducîndu-şi contribuţia la eliberarea vieţii şi a ştiinţei „de sub jugul subordonării faţă de capital, de sub jugul burgheziei", învăţătorii devin — apreciază Lenin — „principala armată a învăţămîntului socialist" [12].

Lenin ajunge în consideraţiile sale faţă de partea cea mai numeroasă a corpului didactic, care „simpatizează cu poporul nu în vorbe, ci în fapte", venind în ajutorul construirii noii societăţi, pînă la a socoti acest sprijin „o chezăşie sigură a victoriei cauzei socialismului" [13]. Bineînţeles, sarcinile ce relevă rolul social al învăţătorului reflectă o nouă densitate a vieţii lui, densitate mult sporită faţă de trecut. Dar, tot atît de adevărat este şi faptul că această stare îi procură bucuria muncii, a dăruirii pentru un viitor mai bun al patriei libere, ceea ce sporeşte nemăsurat de mult prestigiul lui în faţa oamenilor muncii.

Cunoscător al vieţii şi activităţii învăţătorului, Lenin, el însuşi fiu de profesor, avînd tovarăşă de viaţă pe învăţătoarea N. K. Krupskaia, e tot atît de apropiat acestuia cum îi este muncitorului şi ţăranului. Apreciind valoarea contribuţiei dascălului la construirea societăţii socialiste prin prisma rolului social pe care îl îndeplineşte, Lenin îi stabileşte şi locul în noua ierarhie socială, al cărei blazon de noblețe îl constituie munca închinată eliberării şi bunăstării întregului popor. Faptul explică, considerăm, şi grija permanentă, de-a dreptul impresionantă, pe care el o poartă învăţătorului [14].

Tot în această ordine de idei, deosebit de semnificativă ne apare consideraţia pe care Lenin o formulează, în pagini de jurnal, cu privire la situaţia ce trebuie să se creeze învăţătorului : „la noi învăţătorul trebuie ridicat la o înălţime la care nu s-a aflat, nu se află şi nu se poate afla în societatea burgheză. Acesta este un adevăr care nu mai trebuie demonstrat. Pentru a ajunge la această stare de lucruri

[10] V. I. Lenin, *Opere*, vol. XXVII, E.S.P.L.P., Buc., 1955, p. 433.
[11] V. I. Lenin, *Opere*, vol. XXVIII, E.S.P.L.P., Buc., 1955, p. 408.
[12] V. I. Lenin, *Opere*, vol. XXVII, E.S.P.L.P., Buc., 1955, p. 433.
[13] V. I. Lenin, *Opere*, vol. XXVIII, E.S.P.L.P., Buc., 1955, p. 73—74.
[14] vezi V. I. Lenin, *Opere*, vol. XXXIII, E.S.P.L.P., Buc., 1957, p. 456—458; *Lenin — tovarăş, om*, Ed. politică, Buc., 1963, p. 26, 37, 54.

trebuie să depunem o muncă sistematică, neîncetată, perseverentă, atît în vederea ridicării spirituale şi a pregătirii multilaterale a învăţătorului *pentru misiunea lui într-adevăr înaltă* (s.n.), cît şi ceea ce este mai important — în vederea îmbunătăţirii situaţiei lui materiale" [15].

Materialul prezentat impune, considerăm, constatarea că aici nu poate fi vorba doar de referiri izolate şi întîmplătoare, ci de o concepţie unitară a lui V. I. Lenin cu privire la rolul social al învăţătorului, axată pe ideea fundamentală a mobilizării tuturor forţelor apropiate de mase, în vederea triumfului revoluţiei şi a construirii societăţii socialiste.

Realităţile tuturor ţărilor socialiste, astăzi, la 100 de ani de la naşterea lui V. I. Lenin, constituie confirmarea cea mai grăitoare a justeţei viziunii lui geniale, nu numai în problemele învăţămîntului, ci în toate planurile construcţiei socialiste.

★

Îmbinînd în chip fericit tradiţiile mişcării muncitoreşti din România cu concepţia leninistă în problemele şcolii, P.C.R., încă de la începutul activităţii sale, a acordat şi acordă o atenţie deosebită învăţămîntului. Aşa se şi explică faptul că numeroase cadre didactice, încă din anii ilegalităţii, au fost apropiate partidului sau au militat de pe poziţiile acestuia împotriva stării de mizerie în care era ţinut corpul didactic — şi îndeosebi învăţătorii — împotriva şomajului, fascizării ţării şi pentru democratizarea învăţămîntului [16].

După eliberarea patriei, Partidul Comunist Român, ţinînd seama de condiţiile concrete ale ţării noastre, a trecut la aplicarea în spirit marxist-leninist a unor măsuri care vizează, pe de o parte, situaţia materială, pregătirea profesional-politică şi rolul social al cadrelor didactice, iar pe de altă parte, baza tehnico-materială a învăţămîntului, pentru asigurarea continuei lui dezvoltări.

Congresul al IX-lea al Partidului Comunist Român, Conferinţa Naţională a partidului, Plenara din aprilie 1968 şi Congresul al X-lea al P.C.R. au direcţionat perfecţionarea şi modernizarea învăţămîntului, a şcolii noastre, în noul context al dezvoltării complexe şi multilaterale a României socialiste.

Legea învăţămîntului, Conferinţa naţională a cadrelor didactice (1969) şi Statutul concretizează, pe baza indicaţiilor documentelor de partid amintite, locul, atribuţiile şi rolul social al cadrelor didactice, în cadrul factorilor ce acţionează asupra formării şi dezvoltării personalităţii integrale a tinerelor generaţii, ce reprezintă, în fapt, viitorul patriei.

[15] V. I. Lenin, *Opere*, vol. XXXIII, E.S.P.L.P., Buc., 1957, p. 457—458.

[16] Simion I. Pop, *Probleme ale pedagogiei sociale şi învăţămîntului în mişcarea muncitorească din România (1921—1924)*, „Revista de pedagogie", an. 19, nr. 1/1970, p. 100—109.

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Preocupări pe plan mondial cu privire la copiii cu dificultăţi şcolare

ANA-MARIA ICHIM
cercetător ştiinţific principal, Institutul de ştiinţe pedagogice

Orice copil, fără nici o excepţie, are dreptul la educaţie şi instrucţie. Această problemă este înscrisă în Declaraţia drepturilor copilului, adoptată la 29 noiembrie 1959 de Adunarea Naţiunilor Unite, care subliniază datoria guvernelor de a acorda atenţie deosebită tuturor categoriilor de copii şi de a crea condiţii care să ducă la dezvoltare integrală a personalităţii şi la dezvoltarea maximă a aptitudinilor fiecăruia [1].

Progresele în psihologie, pedagogie şi medicină, ca şi complexitatea societăţii şi a vieţii moderne, relevează forme tot mai fine de neadaptare. Pedagogii din toată lumea se preocupă azi de o nouă categorie de copii care au dificultăţi de adaptare şcolară, deşi aceşti copii au o inteligenţă normală. Această categorie de şcolari, fiind foarte eterogenă, determinată de o complexitate de factori, este definită cu o multitudine de termeni : neadaptaţi, întîrziaţi şcolar, handicapaţi şcolar, întîrziaţi pedagogic, copiii dificili. Toţi aceşti copii se caracterizează în general prin întîrziere şcolară, printr-un număr de tulburări afective, deficit în planul formării gîndirii, al relaţiilor interindividuale şi al inserţiei sociale [2]. Întreaga literatură care se preocupă de această problemă subliniază ideea foarte importantă că toate aceste dificultăţii au un caracter temporar şi pot fi înlăturate, dacă i se creează elevului condiţii optime de dezvoltare.

În dorinţa de a elimina orice perspectivă defectologică asupra acestor copii, în articolul *Enfance en dificultée et enfance handicapée* [3] se arată că termenul cel mai potrivit pentru a defini fenomenul este acela de copii cu dificultăţi şcolare, deoarece orice copil normal în cursul dezvoltării sale poate avea dificultăţi specifice şi tranzitorii. Aceşti copii la un moment dat sînt jenaţi în dezvoltarea lor şi au nevoie de un ajutor care poate fi dat de pedagog, psiholog şi medic, pentru a elimina dificultăţile apărute şi pentru a fi recuperaţi. Cu cît decelarea dificultăţilor se va face mai devreme, cu atît va fi mai uşoară eliminarea lor, deoarece o structură tulburată şi netratată la timp tinde să devină o realitate definitivă, să se transforme dintr-o situaţie provizorie într-o lege de activitate a organismului. Cei care se preocupă de această problemă caută să stabilească şi să clarifice factorii care favorizează inadaptarea şcolară, dificultăţile şi eşecul. Se desprind trei categorii principale de factori : sociali, şcolari şi bio-psihici.

Specialiştii în această problemă din **U.R.S.S.** arată că o cauză importantă în geneza dificultăţilor şcolare este mediul cultural, la care cei din Franţa, Italia şi America adaugă mediul economic. I. A. Nevschi [4], pe baza unei cercetări făcute pe 600 de copii cu dificultăţi şcolare, arată că 81% provin din familii de muncitori cu nivel de calificare scăzut, 76% din familii în care relaţiile dintre părinţi sînt

[1] *Proposition pour une réforme démocratique de l'enseignement*, „L'école et la nation", Paris, 1967 nr. 153, p. 1—3.

[2] M. Cunin, *Classe de transition et recherche pédagogique*, „L'éducation", Paris, 1969, nr. 477, p. 7—10.

[3] *Enfance en difficultée et enfance handicapée*, „L'école et la nation", Paris, 1967, nr. 157, p. 9—10.

[4] I. A. Nevschi, *Activitatea medico-pedagogică cu copiii dificili*, „Sovetskaia pedagoghika", Moscova, 1962, nr. 3, p. 155—182.

* Mulţumim pe această cale tovarăşilor cercetători Florica Nicolescu, Julieta Alexandru, Nicolae Săcăliş, care ne-au pus la dispoziţie unele materiale documentare.

perturbate, iar 90% fac parte din acele familii în care părinții nu se ocupă de loc de educația copiilor, sau greșesc prin modul în care intervin în educația copiilor.

În **Franța,** o anchetă făcută în 1965—1966 asupra școlilor din Paris stabilește că factorul principal al eșecului școlar este de natură socială. Se arată că masivitatea fenomenului de eșec nu se explică decît prin originea sa socială. Izvorul inegalității în dezvoltare se găsește în inegalitatea socială[5]. Giancarlo Tretini[6] arată că unicul criteriu al alegerii copiilor pentru clasele *di aggiornamento* este carența culturală. În **America,** pedagogii arată confuzia care se face între debilitatea mintală și carența culturală, în defavoarea copiilor proveniți din mediile cu nivel cultural și economic scăzut. Alți factori de neadaptare proprii copilului sînt: starea sănătății, date caracteriale sau psihice (dezvoltarea intelectuală, emotivitatea, instabilitatea, anxietatea, dificultăți de limbaj, imaturitate psihosomatică, pasivitate, agresivitate).

A treia categorie de factori[7] care generează dificultăți sau nu le compensează aparțin școlii. Între factorii școlari se consideră efectivul excesiv de elevi la clasă, profesori necalificați pentru condițiile actuale, erori pedagogice, programe neacordate cu nivelul psihic al copiilor, lipsa de continuitate între nivele, metode excesiv verbale în predare, absența coordonării, schimbarea frecventă a școlii de către elev, natura relațiilor profesor-elev. Foarte mulți autori subliniază importanța muncii la clasa I, unde se dau tehnicile de bază ale muncii intelectuale și se promovează capacitățile și atitudinile fundamentale.

Eșecul școlar provine foarte rar dintr-o singură cauză. El se explică printr-o complexitate de factori care se suprapun și au un efect cumulativ. De aceea, măsurile preventive și curative nu privesc numai școala, ci în egală măsură statul și familia. Eșecul școlar este un fenomen grav[8]. El are un ecou subiectiv, care poate transforma caracterul său provizoriu în fenomen de durată și astfel să se ajungă de la eșecul școlar la eșecul social și existențial. Ecoul subiectiv al insuccesului îl poate face pe școlar să se simtă neînțeles, judecat rău, umilit, nedreptățit. Unii se refugiază în indiferență și pasivitate, alții în opoziție, agresivitate. Elevul repetent este o pagubă pentru stat. El intră în producție cu întîrziere și cu o slabă pregătire, deoarece simplul fapt de a repeta clasa nu duce la recuperare.

Pentru a preveni și trata dificultățile școlare care generează eșecul este necesară o diagnosticare timpurie făcută de echipe de lucru specializate, complexe, alcătuită din pedagogi, sociologi, medici, asistentă socială. Diagnosticarea trebuie să se facă cu competență și simț de răspundere, pentru a nu confunda falsul debil cu debilul mintal. Prudența este foarte necesară, deoarece, așa cum arată literatura de specialitate[9], pentru diagnosticarea cazurilor cu intelect de granită nu există

---

[5] Jean Beauvois, *L'échec scolaire, phenomen de masse,* „L'école et la nation", Paris 1968, nr. 152, p. 12—13; Gratiot Alphandery, *Le rendement scolaire et les troubles,* „Revue d'hygiéne et médecine scolaires et universitaires", Paris, 1968, nr. 3, p. 153—164; Margueritte Chardon, *L'échec scolaire,* „Cahiers pédagogiques", Paris, 1965, nr. 53, p. 10—50.

[6] Giancarlo Tretini, *Le classe di aggiornamento nella nuova scuola media,* „Scuola e didactica", Roma, 1966, nr. 10, p. 249—296.

[7] Antoine Leon, *L'enseignement et la psychologie face à l'échec scolaire,* „Cahiers pédagogiques", Paris 1965, nr. 53, p. 24—27; S. Roller et Haramein, *Enquête sur les retards scolaires,* Genève, 1963; Bertolini Piero, *Considerazioni sùl problema dell insucceso educativo,* „Pedagogia e vita", Brescia, 1965, nr. 19, p. 11—17; Gerd Stöhr, *Zu einigen Problemen des Zurückbleibens von Schulern,* „Pädagogik", Berlin, 1967, nr. 7, p. 588—609.

[8] Helmut Belser, Gabrielle Kursel, *Zum Sietzenbleibender,* „Die deutsche Schule", Berlin, 1969, nr. 7—8, p. 449—462..

[9] Rose Remde, *Diagnostik und Erfassung debiler Kinder in Vorschulallter und ihre allersgerechte Einschulung,* „Artzliche Jugendkinder", Leipzig, 1967, nr. 1—2, p. 16—22; Hans Jurgen Phistner, *Schulreife und Intelligenz,* „Schule und Psychologie", München, 1967, nr. 8, p. 235—242; Elis Schwartz, *Schulreife, Intelligenz und Schülerleistung in ersten Schuljahr,* „Schule und Psychologie", München, 1967, nr. 8, p. 235—242; Piedro Vioto, *Premisas para la pedagogia diferencial,* „Educadores", Mar de la Plata, 1966, nr. 4, p. 109—119; Charles Launay, *Das behinderte Kind in der Schule,* în Lucrările Simpozionului de la Hanovra din 25 sep. 1969.

încă mijloace precise. Pot fi confundați copiii imaturi școlar cu debilul mintal. Există dizarmonii și disritmii în dezvoltare. Se văd copii buni în clase mici care apoi se plafonează și copii mediocri în primele clase și foarte buni mai tîrziu. Variațiile individuale ale ritmului de evoluție iau forme diferite, de aceea repartizarea copiilor în clase obișnuite sau speciale, în clase de recuperare sau readaptare, nu poate fi fixă.

Strîns legat de preocupările care se referă la tratarea și îndepărtarea dificultăților școlare se vorbește despre o pedagogie curativă. M. Debesse spune că pedagogia curativă se ocupă cu tratamentul copiilor și adolescenților neadaptați care, deși inteligenți, au rezultate școlare slabe. Ea indică acele exerciții de tip școlar care să permită școlii ameliorarea rezultatelor.

Toate lucrările — studii și cercetări — pe plan internațional sînt de acord că pentru a veni în ajutorul copiilor cu dificultăți școlare este necesar să se organizeze clase cu un efectiv redus. Cifra cea mai frecvent indicată este de 15 elevi Aceste clase funcționează în școlile obișnuite. Printr-un învățămînt individualizat, potrivit dificultăților și aptitudinilor, acești copii recuperați și readaptați sînt redați claselor obișnuite.

Astfel, în **Statele Unite ale Americii,** o preocupare intensă o constituie problema copiilor defavorizați socio-economic și cultural, etichetați adeseori ca debili mintal. Plasarea acestor copii în școlile speciale se datorește unui mod greșit de diagnosticare. De obicei, psihologii școlari au aplicat teste verbale care nu pot face deosebirea între întîrzierea mintală și cea culturală. Specialiștii americani propun un proiect de lege prin care să se creeze un centru psihopedagogic. Aici, copiii vor fi ținuți sub observație în vederea diagnosticării, o zi întreagă sau o lună, pînă cînd va fi posibilă orientarea lor corectă spre școală care le este adecvată. În acest timp, copiii sînt supuși unui program de instrucție care reprezintă un diagnostic prin învățare. Munca la acest centru va fi dusă de echipe de specialiști formate din pedagogi, psihologi, medici și fiziologi [10].

Ca și în celelalte țări, și în **Belgia,** există preocupări privind copiii imaturi școlar. Aceștia sînt reținuți într-o clasă de maturizare (de dezvoltare a capacității de școlarizare). O altă formă pentru dezvoltarea capacității de școlarizare este împărțirea clasei I în două grupe : aceea a copiilor maturi, care încep imediat studiul, și a celorlalți, care încep cu cîteva săptămîni mai tîrziu, după ce fac exerciții speciale pentru maturizare. Lucrările de specialitate subliniază ideea importantă potrivit căreia eșecul școlar trebuie prevenit cu orice preț la începutul școlii. Se apreciază foarte mult rezultatele experimentului școlar care s-a făcut în 1950 la Hainhaut pentru recuperarea copiilor cu dificultăți. Primul an de școală a fost considerat ca an de observație, comun tuturor elevilor. În clasa a II-a, copiii au fost repartizați pe clase omogene. Conform capacităților lor, au fost triați și repartizați copiii din 10 școli în trei clase, după randament : clasa A, B și C. Elevii din clasa C din punct de vedere al Q.I. (coeficientul intelectual) se apropie de intelectul de graniță. Clasa A avea 25 elevi, clasa B 20 și clasa C 15. Dacă aceste clase cresc, se pot diviza în patru nivele : A, B, C, D.

Clasele au fost mobile. La sfîrșitul anului, șase elevi din B au trecut la A și trei din C au trecut la B. S-a ajuns astfel la o recuperare graduală a întîrzierii școlare. Randamentul claselor era apreciat de profesor și prin teste. Experimentatorii s-au condus după ideea că școlarii care se apropie de intelectul de graniță nu trebuie separați de mediul normal, duși în școli speciale, sau în internate, depărtîndu-i astfel de mediul familial normal, deoarece ei trebuie să fie obișnuiți să se adapteze lumii normale.

Autorii belgieni care colaborează la lucrarea *L'école efficiente* — toți inspectori școlari — văd rezolvarea insuccesului prin organizarea clasei pe grupe de nivel. Aici se poate da fiecărui elev posibilitatea de a progresa, plecînd de la ceea ce el poate da în mod real. Nu toate clasele trebuie împărțite în grupe de nivel, ci doar acelea unde diferența este flagrantă. Orice copil, potrivit randamentului pe care-l dă în dinamica dezvoltării sale, poate trece de la o grupă de nivel la alta.

---

[10] Dunn Lloyd, *Special Education for the midley retarded,* „Exceptional children", Washington, 1968, nr. 1, p. 5—22.

Literatura pedagogică din **Franța** ne prezintă o diversitate de forme de organizare a recuperării și readaptării. M. Abbadié [11] consideră că aproape 25% din elevii anului pregătitor (corespunde clasei I din țara noastră) nu pot asimila programa și sînt obligați să repete clasa. De aceea, preconizează o clasă *de așteptare* (d'attente) atașată unei grădinițe, condusă de o educatoare. Clasa să fie alcătuită din copii insuficient maturizați afectiv, intelectual și social. Selecția copiilor se face prin observare îndelungată în grădiniță, ancheta socială și teste. La această clasă se lucrează după o programă alcătuită din elemente ale grupei mijlocii și mari. Ora se desfășoară în jurul unei teme. S-au experimentat și clase de maturizare care funcționează în școală sub conducerea învățătorului, a reeducatorului și psihologului. O astfel de clasă poartă numele de *Curs preparator de adaptare* [12]. Amîndouă formele au fost create printr-un articol de lege.

Recuperarea copiilor întîrziați școlar se poate face fie lăsînd elevul în clasa obișnuită și ducînd cu el o muncă suplimentară în ore speciale, fie organizînd o clasă de recuperare cu efectiv redus.

Clasa este încredințată unui profesor cu mari calități și experiențe. Ea are mai multe grupe de lucru, pe nivele de dezvoltare. Programa este aceeași ca și la clasele obișnuite. Învățămîntul este individualizat. Progresele realizate de fiecare școlar fixează trecerea de la o grupă la alta, în vederea reintrării în clasa obișnuită [13].

Clasele de readaptare se deosebesc de *clasele de recuperare*. Prin termenul de readaptare se înțelege acțiunea psiho-pedagogică exercitată asupra copilului cu scopul de a-i ușura adaptarea la mediul școlar. Readaptarea se diferențiază de recuperare, deoarece în readaptare este vorba de copii cu tulburări comportamentale, dar și cu deficit școlar, pe cînd la recuperare găsim doar întîrziere școlară, fără nici o altă tulburare. Inadaptatul complică întîrzierea școlară prin reacții caracteriale. Toți acești copii au o inteligență normală. Literatura pedagogică franceză arată două forme de organizare a muncii pentru a realiza readaptarea și recuperarea.

G. Dutilleul arată că în vederea readaptării elevii nu sînt repartizați pe clase pentru un ansamblu de materii, ci pe discipline. Repartizarea este variabilă după obiectele de învățămînt și la fiecare obiect după rezultate. Astfel de clase există doar în învățămîntul secundar și sînt incorporate liceului. Acțiunea se duce pe cele două fronturi perturbate : comportament și cunoștințe [14].

Roger Bley [15] se ocupă de clasele de readaptare de la liceul Janson de Sally. Aici se primesc elevi la nivelul claselor 4 și 3 * cu dificultăți școlare, cu inteligență normală, care prezintă tulburări de comportament influențînd randamentul școlar, indezirabil într-o clasă normală. Acești elevi sînt readaptați pe parcursul a doi ani de școlaritate.

O altă categorie de clase sînt cele de *readaptare pentru copiii instabili* [16], anexate unei școli primare. Copiii instabili nu se pot concentra, nu pot memora. Ei au o anumită lipsă de coeziune. O condiție terapeutică esențială este climatul afectiv. În cea mai mare măsură, munca la clasă se centrează pe educarea memoriei, prin exerciții speciale. Conținutul învățămîntului se reduce la ceea ce este esențial.

Clasele specializate [17] sînt destinate copiilor care au dificultăți elective : dislaxie, discalculie, disortografie. Copiii cu dificultăți de limbaj oral și scris sînt

---

[11] M. Abbadié, *Les classes d'attente à l'école maternelle*, „Revue d'hygiène et médicine scolaires et universitaires", Paris, 1965, nr. 2, p. 99.

[12] Michel Deloncle, *Handicapés et defficients*, „L'éducation nationale", Paris, 1967, nr. 8, p. 12—15.

[13] J. Peyrat, *Classe de perfectionnement ; classe de rattrapage*, „Cahiers de l'enfance inadaptée" nr. 7, 1963, p. 10—13.

[14] G. Dutilleul, *Rattrapage et réadaptation chez les enfants d'intelligence normale*, „Revue de neuropsychiatrie infantile", Paris, 1957, oct., nr. 4, p. 80—85.

[15] Roger Bley, *A propos des classes de réadaptation* „Cahiers pédagogiques" Paris, 1965, nr. 53, p. 60—62.

* Clasele 4 și 3 corespund claselor 8 și 9 din țara noastră.

[16] M. Dugas et J. Germoneau, *L'instabilité scolaire*, „Revue de neuropsychiatrie infantile" Paris, 1963, nr. 1—2, p. 7—17.

[17] J. L. Ducoing, *Les rééducateurs de l'Education Nationale*, „Cahiers pédagogiques", Paris, 1965, nr. 7, p. 17—24.

recuperați de reeducatori psiho-pedagogi. Aceștia fac reeducarea individuală la centrele psiho-pedagogice sau lucrează în școli cu un colectiv de 4—8 elevi din aceeași clasă sau din clase paralele.

În **Italia,** prin legea din dec. 1962, care se referă la noua școală medie, se prevede organizarea în aceste școli a claselor zise *di aggiornamento*[18] și a claselor diferențiale, cu un efectiv redus de 16—18 elevi. Clasele di aggiornamento sînt clase cu copii care au o inteligență normală, dar grave lipsuri în pregătirea de bază. După selectarea lor, se fac la aceste clase observații și testări timp de o lună, pentru a stabili lacunele comune și individuale în cîmpurile fundamentale. În clasele diferențiale se face tot o muncă de recuperare, dar programa se predă la nivele diferite, după randamentul școlarilor. Ele cuprind elevi cu tulburări de comportament și intelect de graniță[19]. Munca individuală pentru recuperare se face pe baza fișelor, folosindu-se și instruirea programată.

Studiile recente din **R.D.G.** se ocupă mai ales de problema rămînerii în urmă la clasa I, ca o consecință a insuficientei capacități de școlarizare a unor copii[20]. Se propune ca acești copii să fie amînați încă un an, cu condiția ca să primească sprijin medical și pedagogic în după-amiezi speciale de joacă și învățătură. Se iau și măsuri preventive. Copiii insuficient dezvoltați — din grădinițe și din familii — sînt sprijiniți în după-amieze speciale de joc și învățătură în grădinițe, iar cei din familie, în școli, împreună cu cei amînați. Aceste grupe de copii lucrează și în vacanțe, activitatea din timpul verii apropiindu-se tot mai mult de activitățile de la începutul clasei I, pentru a asigura fiecărui elev posibilitatea succesului, lucru foarte important în primele săptămîni ale școlii.

Copiii care au dificultăți în timpul școlarității (din clasele mici) sînt ajutați prin muncă individuală depusă de învățători, după nevoie, organizîndu-i în cercuri omogene după dificultăți. M. Dockhorn și I. Lompscher[21] sînt împotriva înființări unor clase speciale pentru a sprijini copiii cu greutăți școlare.

Literatura de specialitate din **R. F. a Germaniei** subliniază efectele negative ale fenomenelor secundare ce survin repetenției și arată că un număr mare de insuccese școlare se datoresc faptului că în clasa I se școlarizează copii care nu au maturizarea necesară. Pentru a fi sprijiniți, copiii sînt cuprinși în clase de observație, cu un efectiv redus. La sfîrșitul anului, învățătorul poate pune acestor copii o diagnoză precisă. În diferite orașe din R.F. a Germaniei există clase mici alcătuite din copii care au greutăți la citit-scris-ortografie, așa-numitele clase Lese-Rechtschreib-Schwäche, de unde și denumirea de clase L.R.S. Pe măsura recuperării, copiii din clasele L.R.S. reintră în clasele normale[22].

În **U.R.S.S.,** lichidarea rămînerii în urmă la învățătură prin tratarea individuală a elevilor este o problemă care a preocupat pedagogia sovietică cu mulți ani în urmă. Academia de științe pedagogice a elaborat criterii pentru ameliorarea prin măsuri educative a situației acestei categorii de elevi. Zankov, argumentînd necesitatea unui învățămînt primar de trei ani, subliniază marea importanță pe care o are acest ciclu, spunînd că de calitatea primilor ani de învățătură depinde succesul sau insuccesul școlar din anii următori. Leontiev, Luria și Smirnov arată cauzele care duc la rămînerea în urmă la învățătură și precizează că una din ele o constituie particularitățile psihice ale unor elevi, care-i împiedică să-și însușească programa. Pentru a deosebi copiii care au rămas în urmă din motive întîmplătoare

---

[18] Laura Serpico Persico, *Le nouve strutture nella scuola per tutti. Le classe differenziale,* „Scuola e didactica", Roma, 1968, nr. 69, p. 1069—1073.

[19] Giancarlo Tretini, *Le classe di aggiornamento nella scuola media* „Scuola e didactica", Roma, 1966, nr. 16, p. 201—210; Andreoli Pellegrini, *Una esperienza di classe di aggiornamento,* „Scuola e didactica", Roma, 1966, nr. 10 p. 294.

[20] Gerhard Witzlack, *Einschulungraxis und schreibfähigkeit,* „Pädagogik", Berlin, 1968, nr. 3, p. 225—238; Ernst Gomn, *Die Beurteilung der Schulfähigkeit bei Kindergartenkindern,* „Pädagogik", Berlin, 1963, nr. 4, p. 30—32; E. Schmidt Kolmer, *Vom Behinderung beim Kind,* „Das offentliche Gesundheitwesen Stutgart, 1969, sep. 3, p. 117.

[21] Margita Dockhorn I. Lompscher, *Über die Förderung Zurückbleibender Schüller,* „Pädagogik", Berlin, 1967, nr. 12, p. 188—193.

[22] Walter Dix, *Behandlung der Lese Rechtschreib-Schwäche durch den Lehrer,* „Schule und Psychologie", München, 1968, p. 262—267; Wilhelm Nieweger, *Zur Frage der L.R.S. Gruppen,* „Schule und Psychologie", München, 1965, nr. 8, p. 245—256.

de cei înapoiați mintal, este necesară o diagnosticare în trei etape : 1) aplicarea unor teste psihologice ; 2) cercetarea clinică psihologică în cabinete de neuro-psihologie și psiho-pedagogie, în curs de înființare ; 3) precizarea prognozei de dezvoltare intelectuală pe baza unui experiment psiho-pedagogic care să dea indicii în legătură cu gradul de receptivitate și de asimilare [23].

★

Preocupările intense pe plan mondial în legătură cu copiii care au dificultăți școlare deschid un cîmp nou de cercetare pedagogiei în general și didacticii în special. Studiile, cercetările și practica vor stabili care sînt formele cele mai bune de organizare a activității cu acești școlari, conținutul și metodele de lucru. Există de pe acum sensuri comune ce se desprind din studierea problemei în țările amintite.

Dificultățile școlare sînt generate de un complex de factori : sociali, școlari și bio-psihici. Copiii cu randamentul slab, dar cu inteligența normală, sau în limita normalului, pot fi recuperați și readaptați prin măsuri pedagogice adecvate. Procesul de instruire și educație a acestor școlari se desfășoară în clase speciale organizate cu un efectiv redus, anexate școlilor obișnuite. Programele acestor clase sînt în general aceleași ca și la clasele obișnuite, tocmai pentru a permite integrarea copiilor recuperați în clasele din care au provenit.

Experiența demonstrează că la clasele de recuperare trebuie să lucreze cadre cu experiență și cu o pregătire specială — psihologică și pedagogică — în strînsă colaborare cu psihologul și medicul școlar.

Pe măsura dezvoltării psihologiei diferențiale se impune elaborarea unei pedagogii diferențiale care, ținînd seama de variatele categorii de școlari, să indice pentru fiecare conținutul, metodele și formele de organizare a muncii.

Pînă acum, alături de copiii normali și deficienți, s-a detașat o nouă categorie a copiilor cu dificultăți școlare. Chiar și în interiorul acestei categorii se vor face în viitor noi diferențieri. Afară de această categorie, există în lume o preocupare crescîndă pentru copiii supradotați în favoarea cărora, în unele țări, s-au luat măsuri speciale pentru a-i promova. Instruirea și educarea copiilor după aptitudini și interese, organizarea unor grupe sau clase după randament preocupă intens pe mulți pedagogi din lume. Învățămîntul nu trebuie să niveleze, ci să acorde fiecăruia o șansă egală de a reuși cît mai bine.

Recuperarea și readaptarea copiilor se înscriu într-o concepție științifică și optimistă a pedagogiei. Copilul cu dificultăți școlare nu trebuie condamnat definitiv. A decela handicapul și a lucra asupra lui în cunoștință de cauză înseamnă a revalorifica imense forțe pentru societate.

■ *Învățămîntul în țările arabe*

— Structură, realități și tendințe —

■

VIOREL NICOLESCU
cercetător, Institutul de științe pedagogice

■

În noțiunea de „lume arabă" încadrăm, în funcție de criteriul utilizării aceleiași limbi — cea arabă, atît populația arabă propriu-zisă, cît și alte populații situate în vestul Asiei și în nordul Africii, care și-au însușit limba arabă în decursul timpului. Unicitatea limbii nu reprezintă însă unicul motiv al încadrării

[23] A. N. Leontiev, A. R. Luria, A. A. Smirnov, *Despre metodele diagnostice în cercetarea psihologică a elevilor*, „Sovetskaia pedagoghika", Moscova, 1968, nr. 7, p. 65—77.

într-o unitate distinctă de existență, la aceasta adăugîndu-se tradiții, sensuri de viață și aspirații ce se vădesc a fi comune.

După secole de independență luminate de o strălucită civilizație, de exemplu, perioada Abasizilor, multe țări arabe intră sub dominația unor puteri străine, atrase de mirajul bogățiilor, între care se reliefează zăcămintele de petrol. Pierderea independenței atrage după sine regresul strălucitoarei culturi și oferă în schimb mizeria și analfabetismul. O schimbare era necesară. Așa începe lupta pentru recîștigarea independenței pierdute. Elementele comune ce caracterizează lumea arabă au făcut oarecum simultană, raportată la dimensiunile istoriei, această mișcare pe întinsul lumii arabe, multe din aceste țări obținînd independența cam în același timp [1].

Diferite ca economie, sistem politic și social, întindere sau populație (din 105—110 milioane de locuitori 75% trăiesc în șase state — R.A.U. Sudan, Maroc, Algeria, Irak, Arabia Saudită) [2], cu toate aspectele distincte sau contradictorii ale unor anume arii, țările arabe au o unitate și o omogenitate culturală specifice [3].

Perioada de după cel de-al doilea război mondial este perioada masivei mișcări pentru independență, cînd, ca urmare a cîștigării ei, țările arabe încep să-și manifeste personalitatea distinctă în lume și au drept caracteristici aspirația și accesul la educație [4]. Independența nu înseamnă doar o izbîndă definitivă în planul politic, ci și începerea uriașei munci de înlăturare a sărăciei, bolilor și ignoranței. Punerea în valoare a resurselor umane devine un imperativ social pentru rezolvarea marilor probleme ce stau în epoca contemporană în fața oricărei națiuni.

În funcție de realitatea moștenită și avînd în vedere problemele majore ale lumii de azi, țările arabe au avut mult de făcut pentru a se încadra în contemporaneitate. Perioada dominației coloniale a lăsat moștenire, în domeniul învățămîntului, o slabă dezvoltare cantitativă și calitativă, caracterizată printr-un mare număr de analfabeți, o gravă lipsă de școli, o neadmisă penurie de cadre didactice etc., fapte ce au făcut necesară organizarea educației. În multe țări arabe, de exemplu în R.A. Yemen, învățămîntul nu era organizat, iar conținutul său se rezuma, în special, la învățarea coranului.

Toate țările arabe realizează după independență, datorită măsurilor luate în domeniul învățămîntului, un progres enorm în educație. Astfel, de exemplu, în perioada 1922—1952, Egiptul înregistrează o creștere a numărului de elevi în școala primară de la 380 000 la 1 400 000, iar în școala secundară, în aceeași perioadă, de la 10 000 la 160 000 [5].

Totodată, educației crescîndu-i ponderea și importanța, aceasta devine o responsabilitate de stat, căci pînă relativ recent în multe țări arabe ea constituia o inițiativă de tip particular. Astfel, în Kuweit, ea devine responsabilitate de stat în 1936, în Arabia Saudită Ministerul Educației ia ființă în 1953 etc.

Eliberarea deschide astfel drumul progresului, dă posibilitate construirii prezentului și viitorului cu mijloace proprii. Educația devine nu doar un drept constituțional de nivel teoretic, ci un drept practic, real, simbolizînd necesitatea unor realități noi ce se transpun la nivel educativ prin obligativitatea, libertatea și gratuitatea accesului la un anume nivel de învățămînt.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREPRIMAR

Învățămîntul preprimar se desfășoară în instituții naționale publice și private și în instituții străine de tip privat. Instituțiile de tip privat au, în majoritatea țărilor arabe, la nivelul preprimar, cea mai mare pondere. Astfel, în Iordania, în

[1] De exemplu R.A.U. în 1922 (dar terminată în 1954), Irak în 1932, Liban în 1943, Tunisia în 1956, Algeria în 1962.

[2] Abdel A. H. El Koussy, *Recent Trends and Developments in Primary and Secondary Education in the Arab World*, în „International Review of Education", Hamburg, 1967, nr. 2, p. 198.

[3] D. K. Wheeler, *Educational Problems of Arab Countries*, în „International Review of Education", Hamburg, 1966, nr. 3, p. 300—315.

[4] Brian Holmes, *Problems in Education — A Comparative Approach*, London, 1965, p. 36—37.

[5] Abdel A. H. El Koussy, *Op. cit.*, p. 198.

1961—1962, din 23 de instituții 22 erau private, în Sudan și Tunisia acest învățămînt este în totalitatea sa de tip privat.

Grădinița de copii este frecventată, în genere, pe o durată de 2 ani (în R.A.U. 3 ani), de la vîrsta de 4 ani (în Irak de la 5), întrucît învățămîntul primar începe, în majoritatea țărilor arabe, la vîrsta de 6 ani. Ca instituție, grădinițele pot fi așezăminte independente sau clase atașate pe lîngă o instituție școlară de nivel superior — așa-numitele „infant class" atașate la școlile primare din Algeria. Metodele ce se practică de obicei în învățămîntul preprimar sînt Decroly și Montessori.

Anii recenți marchează progrese ale acestui nivel de învățămînt, crescînd atît numărul instituțiilor, cît și numărul copiilor ce frecventează învățămîntul preșcolar, fapt evidențiat în următorul tablou. comparativ [6].

Țara	Număr de instituții		Număr de elevi			
	1957—1958	1961—1962	1957—1958	1961—1962	1965—1966	1967—1968
Iordania	15	23	9 480	12 903	14 940	18 197
Irak	24	109	7 194	12 727	15 307	16 744
R.A.U.	43	84	24 225	23 189	13 560	
Kuweit	6	28	1 711	6 416	9 759	11 312
R. A. Siria			24 458	29 200	29 331	31 500

Din analiza statistică a datelor se remarcă efortul considerabil în sporirea numărului celor ce sînt antrenați în educația preșcolară. Dar, cu toate acestea, educația la nivel preprimar, ca și în etapa superioară, universitară, prezintă probleme nerezolvate încă deplin în multe țări arabe, datorită faptului că este necesară o concentrare a atenției asupra educației primare — educație de masă — și a educației secundare, care împreună constituie baza fenomenului educațional, ele dînd orientare personalității umane.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL PRIMAR

O privire de structură asupra populației țărilor lumii arabe ne arată că 80% din locuitori trăiesc în mediul rural și 20% în cel urban, existînd și un joc al procentelor ce include populația nomadă.

Privită dintr-un punct de vedere mai apropiat intereselor școlii, populația arabă se definește prin existența a 170 de copii de vîrstă școlară (85 de băieți + 85 de fete) la 1 000 de locuitori. Acest lucru, corelat cu faptul că în piramida populației țărilor arabe 50% din locuitori au sub 20 de ani — în țările din vestul și nordul Europei sînt doar 30% — ne arată locul de maximă importanță ce este necesar a fi ocupat de către învățămînt în diferitele lui grade, căci el este cel ce include populația situată în limita anilor respectivi.

Ca structură, în rețeaua școlilor primare din țările arabe există următoarele categorii :

a) școli primare publice, care se află sub controlul statului ; b) școli primare private — școli ce sînt în general controlate de stat, independența lor manifestîndu-se mai mult în domeniul administrației decît în cel al planului de învățămînt.

În cadrul sistemului școlilor primare de tip privat putem distinge : școli private naționale, ca de exemplu, cele ale diferitelor comunități religioase, și școli private străine, ale misiunilor culturale. Tendința sistemului școlar arab este de dezvoltare a școlilor naționale, cu ponderea crescîndă a școlilor publice. În ceea

[6] Tabelul a fost alcătuit pe baza datelor existente în volumele *World Surwey of Education*, vol. IV, Higher Education, UNESCO, Paris, 1966; *Annuaire international de l'éducation*, B.I.E. UNESCO, Genève, Paris, vol. XXIX. 1967 ; *Annuaire international de l'éducation*, B.I.E. UNESCO, Genève, Paris, vol. XXX, 1968.

ce privește începerea anului școlar, aceasta are loc în una din lunile : aprilie (Sudan în regiunile lui sudice), iulie (Sudan în regiunile lui nordice), septembrie (Kuweit, R. A. Libia, R. A. Siria, R.A.U., Arabia de Sud) sau octombrie (Algeria, Irak, Iordania, Maroc, Arabia Saudită, Tunisia).

Sistemul actual al școlilor primare din lumea arabă, în funcție de durata școlarității, are următoarea configurație :

a) învățămîntul primar cu durată de 6 ani (în R.A. Siria, Algeria, Irak, Iordania, R. A. Libia, Tunisia, Arabia Saudită, R. A. Yemen, R.A.U.) ;

b) învățămîntul primar cu durată de 5 ani (Liban, Maroc) ;

c) învățămîntul primar cu durată de 4 ani (Sudan, Kuweit, Arabia de Sud).

Școlile primare primesc copii de la vîrsta de 6 ani sau 7 ani (de exemplu în Irak). Universalizarea constituțională a educației la nivel primar ridică problema administrativă a clădirilor destinate învățămîntului. În Algeria, pentru descongestionarea sistemului școlar, numai în 1964—1965 au fost construite 2400 săli de clasă. În 1962, statele arabe propun în cadrul Unesco înființarea unui centru arab de cercetare pentru construcțiile școlare (în Africa, la Khartum, există deja un Centru African Unesco pentru construcții școlare). Sarcinile unui astfel de centru gravitează în jurul problemei edificiilor de învățămînt, devenită acută, deoarece creșterea numărului de elevi face ca școlile existente să devină insuficiente. La aceasta se mai adaugă faptul că multe construcții școlare nu întrunesc condițiile de bază necesare unei clădiri școlare, fiind vechi, de piatră, unele insalubre, deci fără calitățile pe care le reclamă o arhitectonică școlară modernă. Diferite proiecte au fost elaborate pentru ridicarea unor școli adaptate cît mai bine unui specific național și regional, urban sau rural.

Deosebirile dintre școlile primare de tip urban și rural nu se reduc la simple modalități arhitecturale, acestea vizînd și calitatea, conținutul și uneori scopul învățămîntului practicat. Astfel, școlile rurale au, în unele țări arabe, un caracter practic agricol, (de exemplu, școlile sătești din R. A. Siria). De asemenea, lipsa mare de învățători dăunează calității învățămîntului. Din motive ca cele enumerate, învățămîntul rural se mărginește uneori, de exemplu în R. A. Yemen, în special la scriere, citire coran și aritmetică elementară.

În întregirea ansamblului de structură a sistemului școlar arab trebuie menționat că și la nivelul educației primare — ca și la nivelul preprimar și secundar — există posibilitatea urmării cursurilor în clase atașate la o instituție de nivel superior. Spre exemplu, în R.A.U., una din cele mai vechi universități, Universitatea Al Azhar, după numele lui Jămi Al Azhar, fiica cea mai mare a profetului Mahomed, are în cadrul ei atît cursuri de nivelul școlii primare, cît și al celei secundare.

Întreaga mișcare manifestată în țările arabe în favoarea educației se îndreaptă spre realizarea unui sistem educativ propriu, specific nevoilor lor particulare [7].

Situația sistemului școlar la nivelul primar, în variantă cantitativă, reflectînd tendința spre universalizare ce se manifestă în creșterea treptată a capacității sistemului, poate fi reprezentată prin cîteva cifre edificatoare [8].

---

[7] *Notă.* În presa românească au apărut o serie de articole și studii consacrate învățămîntului în țările arabe ce analizează realizările și tendințele sistemelor educative respective. Remarcăm pe următoarele : D. Bărbulescu, *Dezvoltarea învățămîntului în Siria*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1967, p. 106—113; D. Bărbulescu, *Problemele școlarizării și pregătirii cadrelor în țările în curs de dezvoltare*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1967, p. 109—115; P. N. Ghigenescu, *O problemă de mare urgență pentru epoca noastră — Alfabetizarea*, „Pentru apărarea păcii" nr. 9/1965, p. 23—24; Ion Pușcașu, *Învățămîntul din R. A. Yemen*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1965, p. 96—101; Mekki Aloui, *Tunisia — Educație și progres*, „Lumea" nr. 23/1968, p. 18; *Dezvoltarea învățămîntului în Algeria*, interviu luat de C. Benga lui Abdelrahmane Cheriet, ministrul Educației Naționale, „Lumea" nr. 45/1966, p. 23.

[8] Tabelul a fost alcătuit pe baza datelor din *World Surwey of Education, op. cit.; Annuaire international de l'éducation*, vol. XXX, 1967, *op. cit.; Annuaire international de l'éducation*, vol. XXX, 1968, *op. cit.*

Țara	Număr de instituții		Număr de elevi			
	1957–1958	1961—1963	1957—1958	1961—1962	1966—1967	1967—1968
Liban	2 042	—	228 500	278 783	438 832	—
Maroc	—	—	608 443	950 389	1 013 696	1 031 588
Algeria	1 817	3 897	436 959	787 602	1 359 518	1 461 776
R. A. Siria	2 989	3 632	389 570	518 756	723 153	747 976
R.A.U.	7 514	7 467	2 136 645	2 806 715	3 450 338	3 513 568
Sudan	1 960	2 452	232 626	335 079	486 329	518 261

Învățămîntul primar își atestă, mereu mai pronunțat, caracterul său de masă, fapt definit încă din decembrie 1945 la Conferința de la Cairo, cînd delegația țărilor arabe a cerut și a hotărît ca obligativitatea școlarității să fie de minimum 6 ani — deci nivelul primar al învățămîntului din majoritatea țărilor arabe.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL SECUNDAR — INVĂȚĂMINTUL GENERAL

Învățămîntul secundar este structurat, în lumea arabă, pe două nivele, configurate în două cicluri școlare, ciclul I și ciclul II. Primul ciclu este, în genere, puțin diversificat, păstrînd un caracter unitar, oferind o educație de cultură generală după o programă comună, pe cînd cel de-al doilea ciclu are o mare diversificare. În majoritatea țărilor arabe învățămîntul secundar are o durată de 6 ani structurați pe formula 3+3, în care primii trei ani reprezintă ciclul I (intermediar, preparator, pregătitor, inferior, intermediar-terminal etc.), iar ceilalți 3 ani ciclul II, superior. Modelul de 3+3 nu este unic, în țările arabe existînd și alte structuri, ca de exemplu în Maroc și Liban 4+3, în Kuweit, Sudan și Regiunea Golfului Persic 4+4 etc.

Durata școlarizării nu este unitară pe întreg sistemul școlar. Așa, de exemplu, școlile coranice, în care o mare pondere o au limba arabă și legile islamice (Libia), oferă o educație primară de 4 ani și una secundară de 5 ani ; de asemenea, în Maroc există alături de sistemul 3 + 3 și un sistem original de structură 6 + 1, ce oferă după primii 6 ani bacalaureatul.

Ca și la nivelul educației primare, sistemul școlar al educației secundare se prezintă ca un ansamblu de instituții publice și private, naționale și străine. Un loc aparte îl ocupă școlile religioase, ce primesc absolvenți ai școlilor elementare și pregătesc personal administrativ religios (de exemplu, școlile denumite Aghar, ce nu țin de Ministerul Învățămîntului, existente în R. A. Yemen).

Educația secundară se realizează atît în instituții școlare cu profil unic, specific de educație secundară, cît și în clase sau secții (ce oferă o educație secundară) atașate la instituții de învățămînt superior, ca de exemplu Universitatea Americană din Liban, care are o secție de învățămînt secundar sau Universitatea Al Azhar din R.A.U., care are secții de învățămînt secundar în structura 4 + 4 etc. Există o diversitate de modele de instituții de învățămînt secundar, ca școli moderne, școli tradiționale etc., cît și școli ce se încadrează în sistemul latin, francez (în Liban sau Maroc) sau în cel anglo-saxon, american, ca în Maroc.

Admiterea se realizează prin concurs, iar la finele primilor 3—4 ani de studii în urma unui examen, se obține o diplomă, un brevet sau un certificat de educație secundară generală la nivel inferior, ce dă dreptul de continuare a studiilor în ciclul superior al educației generale sau în alte forme de educație secundară de ciclul II.

Alături de posibilitatea urmării învățămîntului secundar, în formele arătate, există în unele țări arabe școli complementare, ce nu fac parte din rețeaua obișnuită a școlilor secundare, care oferă o educație profesională de 2 ani, sau o educație normală de 3 ani (de exemplu, în Liban, școala complementară este egală cu ciclul inferior al școlii secundare).

Ciclul superior al învățămîntului secundar general durează 3—4 ani, în funcție de modelul educațional propriu națiunii respective. În cadrul său, după primul

an de studii, se manifestă o diversificare, în sensul că în următorii 2 ani elevii sînt repartizaţi pe secţii de limbi moderne şi literatură, studii clasice, matematică (cum este în Tunisia) sau, de obicei, în secţiile ştiinţifică şi literară (în R.A. Siria, R.A. Libia, Irak, Arabia Saudită etc.), astfel că configuraţia de structură a ciclului superior ia forma 1 + 2. În unele ţări, ca de exemplu în Tunisia, în ultimii doi ani ai ciclului superior există posibilitatea urmării unor cursuri ce oferă o educaţie normală, pregătind învăţători.

Ţările arabe realizează la nivelul şcolii secundare generale o creştere numerică a elevilor încadraţi, lucru ce reiese şi din următorul tabel comparativ ce reflectă tocmai această tendinţă (datele se referă la şcolile secundare generale, incluzînd ambele cicluri) [9].

Ţara	Număr de instituţii		Număr de elevi			
	1957—1958	1961—1962	1957—1958	1961—1962	1965—1966	1967—1968
Irak	245	414	70 092	153 277	241 065	254 033
Iordania	395	415	50 897	64 539	99 076	126 051
Kuweit	31	39	5 990	24 429	29 494	42 008
Liban	218	381	32 000	49 770	82 073	—
R.A.U.	1 110	1 164	410 994	448 360	819 373	1 032 695

Ca şi ciclul primar şi cel secundar inferior, ciclul secundar superior se încheie cu examene, obţinîndu-se o diplomă, certificat de educaţie secundară etc. ce oferă dreptul la învăţămîntul superior. În unele ţări (Algeria), bacalaureatul este luat cu o specializare în matematică, în ştiinţe sau în literatură, modelele variind de la ţară la ţară (în Liban poate fi luat în literatură sau ştiinţe).

Dacă unele state arabe nu aveau practic o educaţie de nivel secundar, iar altele o aveau slab dezvoltată, eforturile depuse în vederea dezvoltării educaţiei naţionale, pe întreg ansamblul său, au făcut ca şi numărul de elevi ai şcolilor secundare raportat la acel al elevilor şcolilor primare să crească. Astfel, ţările arabe au reuşit să aibă 21 de elevi de şcoală secundară la 100 elevi de şcoală primară (media în lume este de 26 de elevi de şcoală secundară la 100 de şcoală primară) [10]. Înscriindu-se pe linia tendinţei existente, eforturile în vederea propăşirii învăţămîntului secundar nu vor întîrzia să se arate, cu rezultate şi mai edificatoare.

Cîteva concluzii

Moştenind un învăţămînt inexistent la anumite nivele, cu o reţea şcolară slab dezvoltată, ţările arabe au înregistrat în perioada anilor recenţi realizări de prestigiu, în sensul sporirii considerabile a numărului celor care beneficiază de avantajele educaţiei, aceasta efectuîndu-se graţie apariţiei corespunzătoare a unor noi instituţii şcolare. Se prevede o tot mai crescîndă înregimentare a generaţiilor tinere în fluxul şcolar. Astfel, în Algeria se prevede ca volumul global al şcolarizării în 1975—1976 să fie de 3 154 000 elevi, urmînd ca în 1980 să aibă loc şcolarizarea completă a copiilor de 8—14 ani [11].

În paralel, pentru înlăturarea numărului masiv de analfabeţi, se duce o muncă intensă de alfabetizare dinamică funcţională (de exemplu, în Tunisia planul cincinal 1966—1971 prevede alfabetizarea a 150 000 adulţi) [12], existînd centre naţio-

[9] Tabelul a fost alcătuit pe baza datelor din *World Surwey of Education, op. cit.*; *Annuaire international de l'éducation*, vol. XXIX, 1967 şi vol. XXX, 1968, *op. cit.* (sînt cuprinse şi cursurile preparatorii şi secundare ale universităţii Al Azhar).

[10] Abdel A. H. El Koussy, *Op. cit*, p. 202.

[11] Vezi *Dezvoltarea învăţămîntului în Algeria, Op. cit.*, p. 23.

[12] Vezi Mekki Aloui, *Tunisia, Educaţie şi progres*, „Lumea", nr. 23/1968, p. 18.

nale de alfabetizare ce au ramificații pe întreg teritoriul țării. Libertatea, obligativitatea, gratuitatea învățământului, la diferitele lui nivele, singurele măsuri capabile a conduce spre un învățământ universal generalizat, reprezintă alte realizări recente ale unor țări arabe.

Existența în cadrul aceluiași sistem de educație a școlilor publice și a celor private ridică probleme specifice privind conținutul, îndrumarea și administrația învățământului. Există tendința naționalizării învățământului, ce se manifestă prin integrarea progresivă a tuturor cadrelor didactice în rețeaua școlilor publice și prin aplicarea în învățământul de tip privat a măsurilor directoare ale învățământului oficial.

Se manifestă din ce în ce mai cu vigoare tendința uniformizării școlilor primare și alinierii unor diverse școli secundare cu o durată de 6 ani, structurați în două cicluri, pe modelul 3 + 3, în care primii 3 ani să ofere o educație secundară generală, aceeași pentru toți, iar următorii 3 ani să ofere o educație academică sau profesională (în genere, învățământ industrial, comercial, agricol și de economie casnică), existînd înțelegerea că educația primară vizează dezvoltarea individului, iar cea secundară dezvoltă cetățeanul productiv și entuziast.

În concordanță cu politica din Acordul privind unitatea culturală din statele arabe, toate țările arabe se mișcă gradual spre modelul școlar de structură 6+3+3. În privința învățământului normal este de remarcat faptul că în multe țări arabe, durata sa a crescut de la 3 la 4 ani, modelul structural al pregătirii cadrelor didactice tinzînd a deveni 6 + 3 + 5. Numeroase conferințe și întîlniri de sub auspiciile Ligii Arabe și UNESCO au încurajat aceste tendințe.

Instaurat astfel la locul ce i se cuvine, învățământul a devenit în țările arabe un factor productiv ce contribuie eficient la dezvoltare.

DICȚIONAR DE PEDAGOGIE CONTEMPORANĂ *
— opiniile unui colaborator —

Alături de pedagogii și de oamenii noștri de școală, am salutat apariția Dicționarului de pedagogie contemporană ca pe un eveniment deosebit în istoria pedagogiei românești. Un eveniment este și rapiditatea cu care a fost elaborat și tipărit. Sînt de felicitat, astfel, coordonatorul, colectivul de autori și Editura enciclopedică.

M-am considerat onorat că mi s-a cerut colaborarea. N-am meritat excesul de onoare cu care s-a înregistrat redusa mea colaborare efectiv utilizată ; dar — ca să continui într-un fel gîndirea eroinei lui Racine (je n'ai mérité ni cet excès d'honneur, ni cette indignité) — n-am meritat nici ocolirea posibilităților de a se exploata ceva mai normal această colaborare. Vreau să prezint de aceea, acum, cîte ceva din cele ce aș fi comunicat redacției, dacă aș fi avut ocazia să o fac în perioada *colaborării*.

Mi s-a introdus în dicționar termenul „docimologie" și încă alți cîțiva termeni din acest domeniu, banali însă, cum ar fi „concurs" sau „examen". În schimb, nu au fost aprobați — și aceasta fără să fiu consultat — alți termeni propuși, pe care îi consider mai interesanți, mai *contemporani*. „Nota școlară", de pildă, este în plin proces de reconsiderare (să se vadă mișcarea de opinie și reformele din ianuarie 1969 din Franța, cum și recenta modificare a modului de calcul a mediei trimestriale de la noi). „Normă docimologică" și „test docimologic" sînt — e adevărat — doi termeni creați în ultima vreme în docimologia românească, dar și „metaeducație" este un termen creat — cum se arată — de un cercetător român și este inserat în dicționar (deși, după părerea noastră, e o creație ocazională, de felul celor ce înșine am creat și publicat — „parapedagog", „pseudopedagog" — fără să avem pretenția că trebuie incluși într-un dicționar). Ambii termeni au logică, utilitate și circulație în limbajul pedagogic, ceea ce le dă autoritate. „Norma docimologică" este demonstrată în volumul *Fundamenta paedagogiae* și arătată ca instrument pentru autocontrolul docimologic al examinatorului (cel puțin în cap. 43 din volumul *Metodologia examinării și notării elevilor*, E.D.P., 1969) și ca instrument pentru obiectivarea notelor școlare în interesul cantificării necesare în cercetările pedagogice (cel puțin în comunicarea la Congresul internațional A.I.S.E. din septembrie 1969, de la Varșovia). „Testul docimologic" este o denumire logică (test pentru examene școlare), menită să facă ordine printre numele variate și mai puțin potrivite care circulă (test de cunoștințe, test educațional, test pedagogic, test didactic, test școlar) și intră în titlul unei monografii în problemă (sub tipar la E.D.P.).

Am angajat însă la coordonarea dicționarului și am prezentat redacției și alți termeni, de interes foarte *contemporan*, cu privire la preocuparea pentru cercetare care se pretinde tot mai mult cadrelor didactice. Într-adevăr, așa cum se afirmă în adunări pedagogice internaționale și naționale și cum se susține și la noi, profesorul, ca să se mențină în ritmul progresului rapid al științei, trebuie să adopte atitudinea inovatoare și stimulatoare de cercetător. Dicționarul nu mi-a inclus termeni indispensabili pentru această atitudine („centilare", „decilare", „curba Laplace-Gauss", „ogiva lui Galton"), după cum n-a introdus nici alți termeni de același gen : „eșantion", „metodă experimentală", (care, de la Claude Bernard, este altceva decît „experimentul"), „corelație", „valori reprezentative", „valori distributive" ș.a., este adevărat termeni statistici, dar care se prezintă în serviciul cercetării pedagogice, operînd pe exemple pedagogice. Nu a fost acceptat nici termenul *contemporan* de „fișă pedagogică", indispensabil acțiunii actuale, la noi și peste hotare, de orientare școlară-profesională și implicat în modernizarea examenelor-notării, cu care se corelează în apre-

* În numărul 2/1970, revista noastră a publicat o altă recenzie asupra dicționarului, semnată de Romeo Dăscălescu.

cierea muncii şcolarului şi în studierea individualităţii lui.

★

În afară de aceste omiteri ale unor propuneri ferme, aş mai fi discutat şi altele, dacă s-ar fi exploatat colaborarea cu care m-am considerat onorat. Dicţionarului îi lipsesc termeni pedagogici importanţi, ca „învăţămînt" şi „instrucţie" (termeni fundamentali care, împreună cu „educaţie" — tratat nu şi în sensul de „exercitare", ca în „educaţia auzului" sau „educaţia memoriei" — şi cu „informare" — „formare", aceştia iarăşi omişi, sînt prezenţi în discutarea tuturor problemelor şcolii şi a oricărei influenţe educative). De asemenea „învăţare" (proces specific), „aplicare" (moment al unei lecţii), „corelaţie" (principiu didactic), „pedagogie medicală" (alături de alte 10 pedagogii, care puteau fi totuşi restrînse, potrivit unor criterii), „cultură specială"ş.a. Îi lipsesc, cum s-a mai arătat, numele unor reviste româneşti *contemporane*. Institutului de ştiinţe pedagogice i s-a rezervat, ca institut naţional, un spaţiu mai restrîns decît unor institute similare de peste hotare. Dar nu sînt prezentate, de la noi, nici unele centre de cercetare pedagogică (Centrul de cercetare pedagogică al învăţămîntului profesional, Centrul pentru cercetarea problemelor tineretului) şi nici institute de perfecţionarea cadrelor didactice — „reciclarea" (iată un termen absent !), constituind o preocupare deosebit de actuală faţă de progresul rapid al ştiinţei (e vorba de Institutul pentru perfecţionarea personalului didactic, de institutul corespunzător al Consiliului Naţional al Organizaţiei Pionierilor ; de altfel lipseşte şi termenul „pionier").

Dicţionarul are o dezvoltare neomogenă spre psihologie şi spre defectologie. Sînt 5 articole despre „teste", dar toate de pe poziţii psihologice ; nu e nici un articol despre testele (oricum s-ar fi decis redacţia, dacă nu acceptase „testul docimologic") de verificarea progresului şcolar, care sînt susţinute *contemporan*, pentru înlocuirea tradiţionalelor examinări orale şi scrise (să se vadă examinările prin teste din mai multe ţări ; crearea unui institut pentru elaborarea de teste şcolare în Japonia ; cercetarea Institutului pedagogic internaţional UNESCO privind învăţămîntul ştiinţelor). Se adînceşte terminologia defectologică, ceea ce aduce o creştere a proporţiei termenilor respectivi („oligofrenopedagogie", „surdopedagogie", „tiflopedagogie" — care mai sînt tratate şi la „pedagogie specială", „bandă de minori" ş.a.).

La o colaborare în colectiv mi-aş fi permis să atrag atenţia că un dicţionar are şi un caracter normativ, de selectare a termenilor reali (să nu se introducă creaţii proprii ocazionale), de definire într-un context al circulaţiei admise în general de specialişti şi de redactare în cadrul unei logici a definiţiilor. Spre exemplu, se introduc termenii „istoriografia pedagogiei româneşti" şi „istoriografia pedagogiei mondiale", cu „istoriografie" în locul „istoriei", fără vreo lămurire comparativă, deşi într-o definiţie se mai foloseşte şi „istoria pedagogiei". „Aprecierea obiectivă" este restrînsă numai la punctul de vedere al autorului articolului ; lipsesc şi alte metode mai importante de obiectivare a aprecierii, ca „metoda corectării multiple" — H. Piéron, „metoda colectivului de clasificatori", „metoda comparaţiei binare", „metoda aşezării în serie" — Ed. Claparède, R. Buyse ; nu se mai aminteşte de loc de „rathing method" — cum arată V. Pavelcu ; este omisă denumirea mai precisă a categoriei de „apreciere obiectivă" descrisă în articol (*Metoda interevaluării şcolarilor* — cap. 42 din *Metodologia examinării şi notării elevilor*). Iar dacă se declară sinonime „educaţie" şi acţiune educaţională", definirea se face unitar numai în termenul cu circulaţia recomandată (dar pot fi acolo doi autori).

Mi-aş fi spus opinia şi privitor la includerea în dicţionar a pedagogilor. Mai întîi, formula *contemporaneităţii* (aproximativ menţinută la norma de a nu avea încă indicat cel de-al doilea an care marchează durata vieţii — şi nu ştim cît este de reprezentativă pe plan internaţional) este discutabilă din punctul de vedere al utilităţii şi menţinerii în actualitate a unui dicţionar de personalităţi. Bineînţeles, însă, formula este simplă şi expeditivă.

Pe plan naţional, criteriile de selecţionare nu sînt suficient de sigure, dacă nu există chiar lipsuri „istoriografice". Au fost cuprinşi, corect şi contemporan, G. G. Antonescu şi Vl. Ghidionescu, dar n-au fost consemnaţi alţi profesori universitari de pedagogie, contemporani cu precedenţii (I. Găvănescul, I. Rădulescu-Pogoneanu). De la Universitatea din Bucureşti n-a fost menţionat şi cel de-al doilea autor al unui manual universitar de pedagogie din perioada interbelică, Emil Brandza (*Pedagogia şcolară*, 1932 ; celălalt autor este G. G. Antonescu, cu *Pedagogia generală*, 1930), cu atît mai mult, cu cît Emil Brandza este susţinătorul unei sistematici proprii pentru pedagogie şi iniţiator al unui cerc de pedagogie experimentală, într-un înţeles mai larg, ca metodologie şi conţinut, decît cel curent la epoca respectivă (1932—1938). Din pleiada profesorilor de pedagogie de la şcolile normale — din care citează pe bună dreptate — nu poate lipsi Grigore Tăbăcaru, doctor în pedagogie, militant pentru pedagogia experimentală şi docimologie (teste didactice), publicist activ şi creator de şcoală. Lipsesc învăţătorii publicişti Marin Biciulescu şi Toma Cocişiu, care s-au afirmat şi peste hotare. Dar „baremul de selecţie" stabilit pentru menţionarea unor pedagogi face să se constate absenţa altora, deşi cu grade superioare sau mai prezenţi în universitate şi în cercetarea pedagogică actuală. Şi chiar redactarea articolelor respective este defectuoasă, lăsînd departe de *contemporaneitate* pe unii pedagogi (lui Nicolae Apostolescu nu i se arată la bibliografie lucrările comentate şi este citat numai cu o lucrare din 1934 ; Bartolomeu Popescu este lăsat la 1940), sau omiţînd lucrări importante (lui Dimitrie Todoran nu i se citează cea mai valoroasă lucrare, *Psihologia educaţiei*, 1942).

*

Acestea şi altele încă le-aş fi comunicat redacţiei, dacă s-ar fi apelat realmente, complet, la colaborare.

Ne mai rămîne să reţinem unele învăţături pentru *Dicţionarul general de pedagogie*, din planul Institutului de ştiinţe pedagogice, pe care profesorul Şt. Bârsănescu îl onorează, anunţîndu-l în *Prefaţa* sa şi declarînd că Dicţionarul, a cărui redacţie generală a avut-o îi „constituie un început". Dacă ritmul rapid de lucru este o mare calitate, graba nu trebuie să reducă avantajele colaborării colectivului de autori, să simplifice pînă la omisiuni importante, să slăbească unitatea de coordonare şi controlul nivelului de circulaţie generală al înţelesurilor.

Oricum, apariţia Dicţionarului de pedagogie contemporană este un succes, şi abia cu prezentarea acestor opinii mă consider colaborator al redacţiei.

DUMITRU MUSTER

CONTRIBUŢII LA STUDIUL ISTORIEI LICEULUI „NICOLAE BĂLCESCU" DIN CRAIOVA *

Ca într-un panteon al marilor spirite, în rotonda de la intrarea Liceului craiovean „N. Bălcescu" ne întîmpină portretele, plăcile votive sau chiar busturile celor mai străluciţi dascăli şi elevi care au cinstit instituţia de prestigiu naţional ce şi-a sărbătorit în 1966 a 140-a aniversare. Dacă menţionăm din ilustra galerie nume ca : G. Ţiţeica, George Constantinescu (întemeietorul sonicităţii), Traian Lalescu, Nicolae Titulescu, Ludovic Mrazec ş.a., putem spune că renumele acestui liceu a depăşit de mult graniţele patriei.

Recent, de sub tiparul Editurii didactice şi pedagogice a ieşit lucrarea semnată de Nicolae A. Andrei, actualul director al liceului, intitulată modest *Contribuţii la studiul istoriei Liceului „Nicolae Bălcescu"*

* Nicolae A. Andrei, *Contribuţii la studiul istoriei Liceului „Nicolae Bălcescu" din Craiova*, E. D. P., Bucureşti, 1969, 330 p.

din Craiova. Realizat pe baza unui material documentar impresionant, scos din izvoare de mîna întîi, în bună parte aflate chiar în arhiva şi minunatul muzeu pedagogic al liceului, volumul se înscrie ca o importantă contribuţie la istoria şcolii româneşti. Aflăm din conţinutul celor 7 capitole preţioase date privitoare nu numai la istoria celei mai vechi şcoli de grad mediu din Oltenia, dar şi despre începuturile generale ale învăţămîntului în limba română.

Tratînd problema *Începuturilor învăţămîntului din Craiova,* autorul coboară în timp pînă în secolul al XVI-lea, cînd cetatea banilor devine oraş înfloritor. Deşi documentele atestă existenţa unor şcoli de-abia la începutul secolului al XVIII-lea, autorul presupune că pentru cancelariile Băniei şi ale diferiţilor dregători erau necesari cunoscători ai scrisului, citînd în acest sens — ca în multe altele — părerea autorizată a lui Ilie Popescu-Teiuşanu. Aceşti cărturari se formau în mînăstirile Tismana, Bistriţa, Horezu, Motru şi Cozia, bogate vetre de viaţă culturală. Doar la Tismana a fost scrisă în 1405 prima carte pe pămîntul patriei noastre (Evangheliarul slavon al lui Nicodim).

Prima şcoală atestată de documente este cea înfiinţată la 27 aprilie 1729, în timpul ocupaţiei austriece, avînd limba de predare germană şi drept scop intensificarea propagandei catolice în Oltenia. Mai tîrziu, în 1757, la biserica Obedeanu se înfiinţează o şcoală în limba greacească, pentru copiii boiernaşilor şi ai „obrazelor scăpătate". În 1775 se întemeiază tot pe lîngă această biserică o şcoală pentru pregătirea viitorilor preoţi. În preajma principalelor biserici din Craiova erau şi şcoli numite „dăscălii", ţinute de preoţi şi dascăli, pentru copiii nevoiaşilor care învăţau aci Psaltirea şi Ceaslovul.

După răscoala lui Tudor, şcoala de la Obedeanu mai funcţionează pînă în 1826, cînd se deschide la 20 mai, în acelaşi loc, o *Şcoală naţională de limbă românească,* avînd în frunte pe „fericiţii" dascăli români Stanciu Căpăţîneanu şi Grigore Pleşoianu, „elevii nemuritorului şi marelui patriot ardelean Gheorghe Lazăr", cum îi plăcea lui V. A. Urechia să-i numească. La sfîrşitul anului 1830, şcoala rămîne fără local, pînă în 1831, cînd îşi redeschide cursurile în chiliile bisericii „Maica Precista", avînd pe lîngă cei doi dascăli amintiţi şi pe ardeleanul Aaron Florian, venit de la şcoala din Goleşti. Ea se numea acum *Şcoala centrală din Craiova.*

În 1834, profesorul şcolii, Constantin Lecca, cunoscător în arta tipografică, obţine aprobarea înfiinţării unei tipografii în Craiova, unde apare şi primul ziar al oraşului, „Mozaicul". După plecarea forţată a lui Stanciu Căpăţîneanu, „omul cu contractul social în desagă", în 1837, ca director al *Şcolii centrale* şi inspector al instituţiilor de învăţămînt din Oltenia este numit Ion Maiorescu, „apostolul ideilor naţionale în trei ţări romanice", cum scrie pe piedestalul statuii sale din Craiova. Cunoştinţele se predau după metodul lancasterian, iar din 1833 se deschide şi un concurs pentru elaborarea manualelor didactice.

Revoluţia de la 1848 găseşte *Şcoala centrală* mutată de cîţiva ani în local nou şi cu porţile larg deschise faţă de înnoiri. Pe faţada şcolii întîlnim azi o placă de marmură cu o inscripţie ce poate fi invidiată de orice liceu : „În acest loc a fost Şcoala centrală, iar între 13—15 iunie 1848 şi-a avut sediul Guvernul revoluţionar. Aici a fost citită Proclamaţia de la Izlaz şi tot aci a fost sediul Clubului revoluţionar craiovean în tot timpul revoluţiei".

În 1857, în faţa Şcolii centrale, craiovenii au jucat Hora Unirii, imortalizată de fostul elev al ei, Theodor Aman, în tabloul *Hora unirii la Craiova.* Autorul cărţii are cuvinte călduroase ilustrînd participarea dăscălimii la momentele revoluţionare ale patriei. Pînă în 1851, Şcoala centrală nu-şi mai poate deschide porţile, printre altele şi din lipsă de profesori, care erau „compromeţaţi" din cauza sprijinirii revoluţiei. Redeschiderea cursurilor sub noua titulatură, *Colegiul din Craiova,* are loc în 1851, schimbîndu-şi apoi numele începînd cu anul 1854 în *Gimnaziul din Craiova.* Din 1860 a început să aibă şi internat, cu 25 stipendişti. O dată cu Legea instrucţiunii din 1864, şcoala craioveană devine liceu.

Paralel cu dezvoltarea şcolii, autorul prezintă sugestiv contextul cultural şi social al fiecărei epoci, apariţia ziarelor şi revistelor, a societăţilor şcolare şi culturale, perfecţionarea sistemului de pregătire a cadrelor didactice, publicarea manualelor ş.a.m.d. Problemele sînt privite prin prisma luptei românilor de pretutindeni pentru realizarea unităţii lor cultural-politice şi pentru respingerea demagogiei şi a exploatării. Portretele vii ale principalilor dascăli sînt creionate cu măiestrie, exprimînd admiraţia legitimă a profesorului zilelor noastre faţă de înaintaşii de seamă. Şi cum să nu te mîndreşti cu profesori ca aceia amintiţi, sau ca Mihai Strajan, doctor în filozofie şi de două ori premiat de Academia Română pentru lucrările sale multilaterale, întemeietor al bibliotecii liceului, care la 1902 — cu cele 7 000 volume ale sale — era cea mai mare bibliotecă şcolară din ţară. Apoi, cu profesori ca : G. M. Fontanin, Scarlat Mateescu, G. P. Constantinescu, I. Buşilă, M. Ciuceanu, Elie Georgescu etc.

Dar, oricum am vrea să enumerăm celebrităţile care s-au aflat printre elevii acestui liceu, niciodată n-am putea pretinde că i-am pomenit pe toţi. Astronomul N. Coculescu — întemeietorul observatorului astronomic, Gheorghe Ţiţeica — matematician de renume mondial, poeţii Al. Macedonschi şi Traian Demetrescu, savantul Ludovic Mrazec — întemeietorul Institutului geologic, arhitectul Duiliu Marcu, geologul I. Popescu-Voiteşti, psihologul G. Rădulescu-Motru, pictorul Eustaţiu Stoienescu, chimistul şi anatomistul Dimitrie Gerota, matematicianul celebru în lumea întreagă Traian Lalescu, inginerul George Constantinescu, creatorul sonicităţii, marele diplomat Nicolae Titulescu, pictorul Ion Ţuculescu, compozitorul Constantin Bobescu, clasicistul I. M. Marinescu, savantul Simion Stoilov, geograful George Vîlsan, preşedintele Marii Adunări Naţionale Ştefan Voitec, academicienii Ştefan Milcu, Ilie Murgulescu, Traian Gheorghiu, Eugen Anghelescu, Nicolae Petrulian, artistul poporului Corneliu Baba, sînt printre cei mai de seamă.

Dacă am scoate din tezaurul culturii româneşti numai numele de mai sus, aceasta s-ar resimţi fără îndoială. Iată, dar, în ce constă valoarea naţională a liceului care a dat patriei şi omenirii creatori de mîna întîi. Unul dintre aceştia — Gh. Ţiţeica — spunea : „N-am uitat tot ce datoresc liceului meu din Craiova şi mă mîndresc a mă număra printre elevii săi". Desigur şi liceul se mîndreşte cu aceşti absolvenţi, iar autorul cărţii pe care o recenzăm ştie să facă aceasta cu ponderea unuia care simte răspunderile ce apasă azi pe umerii conducătorului unei atari instituţii.

Venind cu contribuţiile sale la istoria liceului pînă în zilele noastre, tovarăşul Nicolae Andrei arată cum în anul 1948 — cînd s-a aniversat împlinirea a 100 de ani de la Revoluţia din 1848 — liceul a primit numele marelui luptător revoluţionar din acea perioadă, numindu-se de atunci *Colegiul popular N. Bălcescu.* Reorganizarea învăţămîntului, în urma Reformei învăţămîntului, a adus schimbări importante în metodele de instruire şi de educaţie a elevilor. Se redau în amănunţime toate schimbările survenite în şcoala nouă, sub raportul structurii anului şcolar, al orientării planului şi programelor de învăţămînt. Se ilustrează convingător roadele educaţiei comuniste realizate în cadrul Organizaţiei Pionierilor şi al Organizaţiei U.T.C., pe linia diversificării educaţiei moral-cetăţeneşti a tinerei generaţii. Acordarea Diplomei de onoare a C.C. al U.T.C. organizaţiei de tineret a liceului, cu ocazia sărbătoririi a 140 de ani de existenţă a şcolii, a consfinţit străduinţele şi meritele acesteia în domeniul educaţiei multilaterale. Sînt menţionate roadele muncii din cercurile de elevi, concretizate în tradiţionale sesiuni anuale de referate, care continuă o activitate începută în condiţii cu totul diferite de marii înaintaşi ai şcolii. Revista „Licăriri" se menţine pe linia aceloraşi preţioase tradiţii. Activitatea corului, a formaţiilor cultural-artistice şi a celor sportiv-turistice, este de asemenea bogată, cinstind numele şcolii prin frumoasele rezultate obţinute la competiţii republicane.

În diferitele vizite făcute în ultimul timp la liceul craiovean, ne-am convins de amploarea şi de profunzimea muncii instructiv-educative

desfăşurate aici. Numeroasele expoziţii ale copiilor, variatele excursii prin ţară, expediţiile cicloturistice ş.a. conferă activităţii atractivitate şi interes sporit din partea şcolarilor. Cele 90 de cadre didactice ale şcolii (10 învăţători şi 80 profesori) se străduiesc să pregătească cît mai corespunzător elevii, desfăşurînd şi o intensă muncă metodică. Laboratoarele şi muzeele sînt bine dotate cu aparate şi mijloace moderne audio-vizuale, iar biblioteca depăşeşte 32 000 de volume. Începînd din anul şcolar 1962—1963, în şcoală s-a experimentat sistemul de predare pe obiecte la clasele I—IV, iar din 1967—1968 au fost organizate două clase speciale a X-a : una de matematică şi alta de fizică.

Bogatele ilustraţii care însoţesc volumul fac conţinutul acestuia şi mai viu, mai sugestiv, iar citatele alese cu măiestrie caracterizează epoca, persoanele sau evenimentele, în chip grăitor. Suflul patriotic al lucrării, aleasa limbă în care este scrisă, transformă volumul într-o subtilă pledoarie pentru eforturile de viitor. Deşi e în primul rînd o lucrare de istorie a pedagogiei, volumul e în acelaşi timp un preţios izvor de sugestii educative. Împlîntînd şcoala sa în contextul naţional, autorul evită perspectiva unui regionalism îngust în tratarea problemelor. O dată cu apariţia sa, lucrarea devine un punct de referinţă obligatorie pentru toate studiile consacrate cel puţin învăţămîntului din Oltenia.

PATIŢA SILVESTRU

COMISIILE METODICE ÎN ŞCOLILE GENERALE ŞI ÎN LICEE *

Lucrarea aceasta, modestă ca întindere, acoperă un gol de mult constatat în literatura de specialitate : lipsa unui studiu care să trateze în ansamblu problemele specifice comisiilor metodice, în legătură directă cu actuala acţiune puternică de modernizare a învăţămîntului din ţara noastră.

Principalul izvor de documentare îl constituie practica şcolară şi anume munca comisiilor metodice ale şcolilor din sectorul 8 al municipiului Bucureşti. S-a cercetat şi o bibliografie ştiinţifică strict necesară, compusă din studii şi articole apărute în diferite reviste. Avînd ca teren de cercetare „munca metodică şi operativă" a comisiilor metodice, autorii ajung la concluzii generale, folositoare, servind ca îndrumător în orice şcoală generală sau liceu. Prudenţi, ei avertizează că „indicaţiile metodice cuprinse în studiul de faţă nu trebuie să fie apreciate drept reţete, panacee, deoarece valabilitatea lor depinde în mare măsură de condiţiile concrete în care sînt folosite" (prefaţă, p. 6).

Deşi avem anumite rezerve privind unele indicaţii metodice la care ajung autorii, trebuie să arătăm că în majoritatea lor aceste concluzii orientative sînt juste, verificate de mult de practica pedagogică şi uşor de aplicat. Condiţiile concrete din şcoli pot interveni, este drept, dar nu atît de hotărîtor ca „valabilitatea" (indicaţiilor) să depindă „în mare măsură de ele". Este cazul să arătăm că învăţătorii şi profesorii suferă în munca lor la catedră, pentru că multe indicaţii metodice, prea multe, mai stau încă sub semnul provizoratului. Se mai scriu articole şi chiar studii, în care nu se ajunge de fapt la nici o concluzie stabilă, totul rămînînd neclar, nebulos. Prezenta lucrare nu intră, evident, în această categorie. Ea este organizată în 11 capitole, cu trei anexe : fişă de asistenţă la ore, schiţa anuală a planului de predare a limbii române la clasa a X-a şi un proces-verbal al unei comisii metodice.

În ceea ce priveşte *organizarea comisiilor metodice* (cap. II) se arată cele trei modalităţi de alcătuire ; comisii *omogene*, pe specialităţi, în şcolile mari, *eterogene*, pe specialităţi înrudite, în unităţi cu număr mic de profesori şi *interşcolare*, în localităţile cu mai multe şcoli mici, pentru a se evita comisii metodice cu obiecte înrudite. Comisiile interşcolare ar avea un randament su-

* Teodor Novac şi Vasile Velican, *Comisiile metodice în şcolile generale şi în licee*, E. D. P., Bucureşti, 1969, 123 p.

perior comisiilor eterogene, deşi autorii recunosc că controlul şi îndrumarea se face „anevoios", că „nu se poate ţine seama totdeauna de realităţile concrete ale tuturor şcolilor". De fapt, dezavantajele în cazul acestui tip de comisii sînt „inevitabile", dar nu „neesenţiale", cum se susţine, ci de esenţă şi anulează însăşi condiţia de existenţă a unei comisii metodice, acest tip de comisii devenind — în oraşele sau comunele mai mici — cercuri pedagogice ceva mai restrînse. Pentru a se evita suprapunerea, paralelismul evident, ele ni se par contraindicate.

În cap. III *(Corelaţia dintre activitatea comisiilor metodice şi activitatea consiliului profesoral)* se stabileşte just că acestea sînt comisii de lucru ale consiliului pedagogic şi că „activitatea lor trebuie analizată periodic în cadrul acestuia" (p. 21). Corelarea constă fie în faptul că temele alese pentru consiliul profesoral pot fi reluate în comisiile metodice, fie în faptul că ele sînt cercetate mai întîi în comisii şi apoi în consiliul pedagogic, bineînţeles în ambele modalităţi la nivele deosebite, realizîndu-se astfel unitatea de conţinut a muncii metodice pe şcoală.

Practica demonstrează însă că mai poate exista un circuit — mai ales la temele de cercetare cu caracter accentuat ştiinţific — şi anume : comisie metodică—consiliul pedagogic—comisie metodică, sau (mai rar) consiliul pedagogic—comisie metodică—consiliul pedagogic, tema căpătînd pe planuri superioare (şi nu repetate) valenţe mai multe şi mult mai complete.

Cabinetul metodic al şcolii (cap. IV) este definit ca un organ colectiv restrîns, format în special din responsabilii comisiilor metodice, plus 2—3 profesori buni metodişti, organ aflat poziţional între consiliul profesorilor şi comisii şi condus de directorul şcolii. El coordonează şi îndrumează activitatea tuturor comisiilor metodice, punînd în discuţia consiliului profesorilor problemele mai importante şi de interes general. Este bine că se arată amănunţit modul de organizare a unui astfel de cabinet (majoritatea cabinetelor metodice ale şcolilor nu sînt chiar cabinete metodice, ci nişte expoziţii spontane, de multe ori ciudate...) şi se precizează materialele care trebuie să existe în aceste cabinete.

Planurile de muncă (cap. V) se recomandă a fi făcute trimestrial, cu următoarele rubrici : teme, termene de îndeplinire, responsabilităţi, observaţii. Se pot face planuri uneori pe timp îndelungat, pe ani chiar. Ele nu au un caracter imuabil.

Cap. VI. — *Formele de activitate ale comisiilor metodice şi conţinutul acestora* — prevede următoarele forme : discuţiile, informările de specialitate, lecţiile deschise, interasistenţele, confecţionarea de material didactic cu mijloace proprii, lucrările de laborator şi pe terenurile experimentale, vizitele şi excursiile cu caracter didactic, sondajele şi experimentele pedagogice.

Prima citată este, după cum vedem, *discuţia*, forma cea mai răspîndită în ultimii ani şi cea mai puţin artificioasă. Ea se face asupra conţinutului programelor şi al manualelor şcolare, asupra capitolelor mai dificile din manuale, a planurilor calendaristice trimestriale şi anuale, a planurilor de lecţii, a tipologiei lecţiilor, a muncii în cercurile pe obiecte ale elevilor etc. Am avea de obiectat doar împotriva planurilor anuale, total formale, în care copiază programa şcolară şi care ar trebui desfiinţate. În şcoli ele se întîlnesc tot mai rar.

Sîntem de acord că, pentru a se realiza o tipologie variată a lecţiilor de către un cadru didactic, tipul lecţiei să fie trecut obligatoriu în planurile calendaristice trimestriale. Juste sînt şi observaţiile că se poate schimba ordinea unor lecţii din programele şcolare şi se poate modifica chiar numărul de ore afectat pentru predare, dar nu abuziv, ci justificat. În privinţa rubricilor „Teme pentru acasă" şi „Material didactic", necesare la unele obiecte, se indică să se prefere completarea pe parcurs, în timpul pregătirii, nu în ziua predării lecţiei, tema putînd fi chiar schimbată.

Cît priveşte *lecţiile deschise*, care au un rol deosebit de important (se afirmă) în „clarificarea unor întrebări pe care le ridică practica la catedră, în realizarea schimbului de experienţă între cadrele didactice" (p. 47), noi sîntem de părere că ele constituie singura acţiune metodică aproape în întregime formală, pentru că de obicei nu se desfăşoară

în condiţiile obişnuite de curs, nici pentru elevi şi nici pentru profesor, şi de aceea observaţiile şi concluziile nu sînt corect revelatorii. Pentru a se evita şi suprapunerile, ele ar trebui folosite numai în cercurile pedagogice, cînd s-ar urmări anumite obiective cu totul speciale. „Clarificarea întrebărilor ridicate de practica la catedră, schimbul de experienţă între cadrele didactice", se fac mult mai ştiinţific în cadrul dialogului profesor asistat—profesor asistent, prin *forma interasistenţelor,* dirijate şi controlate de către cabinetul metodic. Astfel, se însuşesc nu numai metodele şi procedeele înaintate ale unor învăţători şi profesori buni, dar se pot constata mai ales lipsurile metodice, care au posibilitatea corijării. Constatările de la interasistenţe credem că ar trebui valorificate nu numai prin simple discuţii colegiale(cum se arată), ci prin instrumente mai ştiinţifice, fişele de interasistenţă, iar concluziile pe obiect printr-o fişă de sinteză, alcătuită de responsabilul comisiei pe baza tuturor fişelor de interasistenţă dintr-un trimestru.

Ca o concluzie finală, putem afirma că prezenta lucrare, pornind de la realitatea practicii metodice din şcoli, ajunge la o serie de indicaţii juste, în cea mai mare parte valabile, care pot servi ca ajutor real învăţătorilor şi profesorilor în munca lor curentă cu caracter metodic şi de perfecţionare.

Prof. AUREL BUDESCU
— Focşani —

PAGINI DIN GÎNDIREA PEDAGOGICĂ ŞI PSIHOLOGICĂ MILITARĂ ROMÂNEASCĂ *

Realizată în scopul unei valorificări critice şi al evidenţierii gîndirii psiho-pedagogice militare româneşti din trecut, culegerea de faţă, apărută sub redacţia maiorului Simion Pitea, pune la îndemîna cititorilor texte selectate cu mult discernămînt din lucrările şi publicaţiile militare apărute între sfîrşitul secolului al XIX-lea şi cel de-al doilea război mondial. Fireşte, culegerea reţine şi unele pasaje care exprimă opinii depăşite de practica din armata de azi. Acestea sînt menţionate însă pentru că, aşa după cum se spune în studiul introductiv, „ele atestă existenţa unor preocupări, la vremea lor înaintate, în domeniul respectiv".

Din varietatea materialului se degajă preocuparea unor personalităţi româneşti ca : N. Iorga, C. Rădulescu-Motru, Dimitrie Gusti, Fl. Ştefănescu-Goangă, precum şi a unor cadre militare, cercetători, teoreticieni şi specialişti pentru abordarea realistă a problemelor instrucţiei şi educaţiei în armată, pentru sporirea aportului pedagogiei şi psihologiei la creşterea capacităţii combative a trupelor.

Textele care alcătuiesc antologia de faţă sînt grupate în cinci capitole : I. *Chestiuni generale,* II. *Probleme psiho-pedagogice ale instrucţiei şi educaţiei militare,* III. *Calităţi ostăşeşti. Viaţa afectivă a militarilor,* IV. *Însuşiri psiho-pedagogice ale personalităţii militare. Comandanţi şi şefi militari* şi V. *Privind psihologia militară aplicativă.*

Un spaţiu amplu rezervă antologia studiilor care se referă la însuşirile psiho-pedagogice ale personalităţii militare, la calităţile pe care trebuie să le aibă comandanţii militari în exercitarea atribuţiunilor funcţionale.

Ideile ce se desprind din majoritatea acestor studii remarcă faptul că „erudiţia comandantului militar — instructor şi educator — dobîndeşte valoare formativă numai atunci cînd i se adaugă o pregătire pedagogică şi psihologică temeinică, pe care o implică participarea la actul educaţional".

Relevînd atenţia de care s-a bucurat în pedagogia şi psihologia militară românească din trecut personalitatea educatorului, unele texte scot în evidenţă că acesta are un rol de seamă în pregătirea multilaterală a ostaşilor : „O astfel de formare a individualităţilor se capătă numai urmărindu-se mereu şi neîntrerupt formarea unei educaţii

* *Pagini din gîndirea pedagogică şi psihologică militară românească,* Editura militară, Bucureşti, 1969, 254+XXVI p.

solide, care să trăiască în sufletul ostașilor și după plecarea lor din cazarmă. Această măreață misiune revine numai corpului ofițeresc, și în special comandanților de companii, care prin experiența și vîrsta lor pot să influențeze cu personalitatea lor crearea și menținerea unui spirit ostășesc în rîndul ostașilor".

Antologia este însoțită de un remarcabil studiu introductiv, în care Simion Pitea, făcînd o exhaustivă investigație asupra gîndirii pedagogice și psihologice militare românești, clarifică contradicțiile existente, evidențiază și explică limitele gîndirii vremii, în perspectiva dezvoltării ei istorice.

Lucrarea mai oferă cititorilor o viziune de ansamblu asupra organizării științifice a experimentului psiho-pedagogic în procesul de educație militară din țara noastră. Este relevat în acest sens aportul unor savanți și specialiști ca : N. Iorga, C. Rădulescu-Motru, D. Gusti, Fl. Ștefănescu-Goangă, I. M. Nestor, I. Gabrea, V. Economu, I. Manolescu, C. Atanasiu, D. Caracostea, A. Locusteanu, G. Zapan, I. Popescu-Sibiu ș.a. la progresul pedagogiei militare românești.

După maniera în care este concepută și realizată, cartea se adresează deopotrivă cadrelor didactice, cercetătorilor și tuturor acelora care sînt legați într-un fel sau altul de școală. Cartea oferă cititorilor un deosebit și important material din istoria școlii psiho-pedagogice militare românești. Publicarea ei, rod al unei îndelungate cercetări în arhive, documente, volume și periodice, se înscrie ca o remarcabilă realizare editorială, lucrarea constituind totodată și un act de cultură.

DUMITRU LAZĂR

O CARTE MULT AȘTEPTATĂ *

Salutăm cu satisfacție inițiativa Editurii didactice și pedagogice de a fi venit în sprijinul muncii de formare a priceperilor și deprinderilor ortografice și de punctuație, prin publicarea mult așteptatei **Culegeri de texte pentru dictări,** care *completează dialectic instrumentația* de lucru indispensabilă oricărui profesor de limbă română.

Scopul lucrării constă în a pune „la îndemîna cadrelor didactice, a părinților și elevilor chiar (în scopul practicării autodictării, dictării și corectării reciproce) texte potrivite sarcinilor didactice ce trebuie realizate, să le ofere un instrument de lucru simplu și util" (p. 24). Ca structură generală, lucrarea cuprinde două părți. Prima parte o constituie un amplu studiu, intitulat **Importanța și metodica utilizării textelor pentru dictări,** axat pe cîteva coordonate metodice a căror cunoaștere se impune cu necesitate : a) problematica nivelului ortografic și de punctuație al elevilor în literatura pedagogică mondială, cauzele și remediile dizortografiei, b) necesitatea, scopul și principiile călăuzitoare ale lucrării, c) baza lingvistică a procesului de însușire a normelor ortografice și de punctuație, d) formele dictării, e) considerații metodice privind utilizarea textelor pentru dictări, f) autocontrolul elevilor, g) ajutorul părinților, h) cheia corecturilor etc. Bazați pe o vastă experiență practică, ca și pe o bogată bibliografie națională și străină, autorii relevă existența „fenomenului negativ al dizortografiei", care este foarte răspîndit în rîndul elevilor de pretutindeni. Se încearcă o clasificare și o explicare a cauzelor dizortografiei în funcție de frecvența lor. Astfel, sînt citate în primul rînd cauze de ordin **didactico-metodic,** cauze privind **atitudinea față de muncă a elevilor,** cauze legate de **supraîncărcarea programelor și a elevilor, de climatul educativ din familie,** de **„ortografia" fantezistă din presa literară,** ca și cauze de natură **psiho-socială, geotopologică, biofiziologică și medicală.** Remediile pe care le preconizează autorii (p. 16—22) pentru înlăturarea neajunsurilor în formarea deprinderilor ortografice rezultă din precizarea cauzelor. O concluzie trebuie neapărat reținută : „nici o măsură izolată nu poate duce la combaterea cu succes a cauzelor dizortografiei școlare". În clasificarea dictărilor,

* T. Blajovici, V., Botiș, I. Comănescu, Z., Macovei, *Culegere de texte pentru dictări,* E.D.P., Buc., 1969, 257 p.

autorii respectă în genere linia concepută în lucrările de specialitate, adăugînd cîteva forme întîlnite în literatura metodică străină : dictarea „match", dictarea întreruptă, dictarea cu corectare, cu avertizare, cu reflexie dirijată, cu corectarea surpriză, dictarea de control cu chestionare, dictarea reciprocă etc. În finalul primei părţi se dă o „cheie a corecturilor", un sistem de codificare a greşelilor specifice lucrărilor scrise.

Partea a II-a a lucrării cuprinde **Texte pentru dictări,** grupate în 4 capitole : fonetică, vocabular, morfologie şi punctuaţie. Fiecare capitol se încheie cu o grupare specială de texte, destinată recapitulării problemelor ortografice şi de punctuaţie specifice lui. În selectarea textelor şi în gruparea lor pe capitole s-a respectat în primul rînd corespondenta dintre ortograme şi sarcinile didactice propuse, accesibilitatea, dimensiunea şi caracterul educativ al acestora. Substanţiale şi utile sînt „consideraţiile metodice privind utilizarea textelor pentru dictări", autorii fiind preocupaţi să indice şi să motiveze psihologic folosirea unor procedee adecvate în efectuarea diferitelor forme de dictare (p. 35—39). Culegerea se încheie cu o vastă bibliografie adecvată şi la zi, oferind specialistului documentarea în temă şi aprofundarea ei.

Fiind prima lucrare de acest gen din literatura pedagogică naţională, meritul autorilor e cu atit mai mare. Lucrarea mai are meritul incontestabil de a fi îmbogăţit armonios instrumentele de lucru absolut necesare şi specifice profesorului de limba română, completînd un gol resimţit de multă vreme în literatura pedagogică românească.

VALERIU OROS

ANUNŢ

Tovarăşul Alexandru Bertzi, profesor la Şcoala generală nr. 3 din Sighetul-Marmaţiei, ne comunică că în acest oraş un grup de cadre didactice experimentează predarea programată (liniară) la geometrie în clasa a VII-a.

Experimentul este condus de prof. Gheorghe Berinde de la Liceul „Dragoş Vodă", folosind textele programate ale tov. lector Ioan Stoian de la I.C.P.C.D. — filiala Cluj şi se desfăşoară după următorul orar.

Şcoala	Clasa	Numele şi prenumele profesorului	Ziua şi ora cînd se desfăşoară experimentul
Şcoala generală nr. 3	a VII-a C	Ana Szabo	marţi 10—11 vineri 11—12
Şcoala generală nr. 9	a VII-a C	Ioan Dăncuş	miercuri 14—15 vineri 13—14
Şcoala generală nr. 10	a VII-a	Victor Szabo	miercuri 10—11 sîmbătă 8— 9

РЕВИСТА ДЕ ПЕДАГОЖИЕ № 4/1970
СОДЕРЖАНИЕ

Думитру Сагаде, Педагогическое исследование — стимул и руководство в развитии и совершенствовании образования ● **Вирджил Радулиан,** Идеологическое и политическое воспитание пионеров и школьников ● **Марин Дрэгулец,** Проблематазация и ее формативное значение ● **Эмилиан Думитриу,** Философия воспитания и педагогическое исследование ● **Василе Бунеску, Марилена Гыржеу,** Исследования в связи с утомляемостью учащихся шестилетнего возраста, в первом классе ● **Елена Истрате,** Особенности воспитания коллектива учащихся-подростков ● **Д. Ример,** Лаборатория программированного обучения при ясском университете ● **А. Беринде, Л. Лауф, И. Сшорле,** Современная лаборатория для одновременного обучения коллектива учащихся ● **Марин Бичулеску,** Цель и пользование новой счетной машины с шариками распределенными на группы ● **Мария Джорджеску Божтина,** Тренировка упражнения на уроках рисования ● **Ион Кымпяну,** Учительский совет, совещательный орган и высшая форма совершенствования методической работы в школе ● **Марилена Дима, Василе Лупу,** Методическая комиссия классных руководителей-постоянная лаборатория творчества ● **Елена Кристя,** Роль кафедры по специальности в совершенствовании методической работы в гимназии ● **Василе Фаркаш,** В связи с проектом учебного плана педагогических гимназий для учителей ● **Александру Бунеску,** Предложения касающиеся нового учебного проекта для педагогических гимназий ● **Бернард Григориу,** В. И. Ленин о моральном воспитании молодежи ● **Г. Нямцу, А. Фаркаш,** В. И. Ленин о социальной роли учителя ● **Анна-Мария Иким,** Задачи касающиеся детей с школьными затруднениями, рассматриваемые в мировом плана ● **Виорел Николеску,** Образование в Арабских странах ● **Думитру Мустер,** „Словарь современной педагогики" ● **Патица Силвестру,** Содействие в изучение истории гиммазии имени Н. Бэлческу в Крайове — **Николая Андрей** ● **Аурел Будеску,** „Методические комиссии в овщеобразовательных школах и в гимназии" — **Т. Новака и В. Великана** ● **Думитру Лазэр,** „Страницы военной педагогической и психологической мысли" ● **Валериу Орос,** Сборник текстов для диктовок" — **Т. Блажовича, В. Ботиша, И. Комэнеску, З. Маковея.**

REVUE DE PÉDAGOGIE Nr. 4/1970
SOMMAIRE

Dumitru Salade, La recherche pédagogique — stimulant et guide du développement et du perfectionnement de l'enseignement ● **Virgiliu Radulian,** L'éducation idéologique et politique des pionniers et des écoliers ● **Marin Drăguleț,** La problématisation et sa valeur formative ● **Emilian Dimitriu,** La philosophie de l'éducation et la recherche pédagogique ● **Vasile Bunescu, Marilena Gârjeu,** Recherches sur la fatigue, chez l'éléve de la première classe qui a 6 ans ● **Elena Istrate,** Particularités de l'éducation d'un collectif d'élèves adolescents ● **D. Rimer,** Le laboratoire d'instruction programmée de l'Université de Jassy ● **A. Berinde, L. Lauf, I. Schorle,** Laboratoire moderne pour l'instruction simultanée d'un collectif d'élèves ● **Marin Biciulescu,** Le but et l'utilisation de la nouvelle machine à billes distribuées par groupes ● **Maria Georgescu-Boștină,** Les exercices d'entraînement au cours des leçons de dessin ● **Ion Cîmpeanu,** Le conseil professoral, organe consultatif et forme supérieure du perfectionnement ● **Marilena Dima, Vasile Lupu,** La commission méthodique des maîtres de classe — un permanent laboratoire de création ● **Elena Cristea,** Le rôle de la chaire de specialité dans le perfectionnement

de l'activité méthodique au lycée ● **Vasile Fărcaș**, Considérations concernant le projet du plan d'enseignement des lycées pédagogiques pour des instituteurs ● **Alexandru Bunescu**, Suggestions concernant le nouveau projet du plan d'enseignement des lycées pédagogiques ● **Bernard Grigoriu**, V. I. Lénine sur l'éducation morale de la jeunesse ● **Gh. Neamțu, A. Fărcaș**, Le rôle social de l'instituteur dans la conception de V. I. Lénine ● **Ana-Maria Ichim**, Préoccupations sur plan mondial concernant les enfants ayant des difficultés scolaires ● **Viorel Nicolescu**, L'enseignement dans les pays arabes ● **Dumitru Muster**, „Dictionnaire de pédagogie contemporaine" ● **Patița Silvestru**, „Contributions a l'étude de l'histoire du lycée N. Bălcescu de Craiova" par **Nicolae A. Andrei** ● **Aurel Budescu**, „Les commissions méthodiques aux écoles générales et au lycée" par **T. Novac** et **V. Velican** ● **Dumitru Lazăr**, „Pages de la pensée pédagogique et psychologique militaire" ● **Valeriu Oros**, „Recueil de textes pour la dictée" par **T. Blajovici, V. Botiș, I. Comănescu, Z. Macovei.**

REVIEW OF PEDAGOGICS No. 4/1970

CONTENTS

Dumitru Salade, The Educational Research — a Stimulus and a Guide in the Development and Improvement of Education ● **Virgiliu Radulian**, The Ideological-Political Education of Pioneers and Pupils ● **Marin Drăguleț**, The Problematization and Formative Value ● **Emilian Dimitriu**, The Philosophy of Education and the Educational Research ● **Vasile Bunescu, Marilena Girjeu**, Researches on the Fatigue of Children in the 1st Form at 6 years of age ● **Elena Istrate**, Peculiarities to the Education of Adolescents' Collective ● **D. Rimer**, The Laboratory of Programmed Instruction of the University of Jassy ● **A. Berinde, L. Lauf, I. Schorle**, A Modern Laboratory for Simultaneous Teaching of a Pupils' Collective ● **Marin Biciulescu**, The Scope and Use of the New Counting Mashine with Balls Devided in Groups ● **Maria Georgescu-Boștină**, The Training Exercises within the Drawing Lessons ● **Ion Cîmpeanu**, The Teaching Council, a Counciling Body and Higher Form of Improving the Methodological Activity in School ● **Marilena Dima, Vasile Lupu**, The Principals' Methodological Commission — a Continuous Laboratory of Creation ● **Elena Cristea**, The Part Played by the Teaching Body in the Improvement of Methodological Activity in the Lycee ● **Vasile Fărcaș**, On the Draft Curriculum of the Pedagogical Lycées ● **Alexandru Bunescu**, Suggestions regarding the new Draft Curriculum for Pedagogical Lycée ● **Bernard Grigoriu**, V. I .Lenin on the Youth's Moral Education ● **Gh. Neamțu, A. Fărcaș**, The Social Role of the Teacher in Lenin's Thought ● **Ana-Maria Ichim**, International Concerns on the Retarded Children ● **Viorel Nicolescu**, Education in Arab Countries ● **Dumitru Muster**, „Dictionary of Contemporary Education" ● **Patița Silvestru**, „Contributions to the Study of The History of „N. Bălcescu Lycee" in Craiova" by **Nicolae A. Andrei** ● **Aurel Budescu**, „Comisiile metodice în școlile generale și în liceu" (The Methodological Commissions in General Schools and Lycées) by **T. Novac and V. Velican** ● **Dumitru Lazăr**, „Pagini din gîndirea pedagogică și psihologică și psihologică militară" ● **Valeriu Oros**, „Culegere de texte pentru dictare" by **T. Blajovici, V. Botiș, I. Comănescu, Z. Macovei.**

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Revista de pedagogie

Organ al Institutului de ştiinţe pedagogice din Republica Socialistă România
Redacţia : Bucureşti, str. Sfinţii Apostoli nr. 14, sectorul 6, telefon 15.85.74

Articolele trimise redacţiei spre publicare trebuie să fie scrise la maşină, la 2 rînduri, pe o singură pagină, în cîte 2 exemplare, cele de la rubricile *Studii şi Cercetări-Experimente* avînd un volum de maximum 12 pagini, cele de la celelalte rubrici un volum de maximum 8 pagini, iar recenziile cel mult 3—5 pagini.

Redacţia roagă să nu i se trimită articole care au fost trimise altor reviste sau care au fost deja publicate.

La începutul articolelor se vor da următoarele date : titlul articolului, numele şi prenumele autorului, funcţia didactică, denumirea instituţiei de învăţămînt la care funcţionează. Articolele vor fi semnate de autor, menţionîndu-se adresa exactă.

Articolele nepublicate nu se înapoiază.

Rugăm pe cititorii şi colaboratorii noştri să ne comunice observaţiile lor critice privitoare la materialul publicat, la ceea ce doresc să găsească în cuprinsul revistei. Ne vom strădui să răspundem tuturor corespondenţilor în cel mai scurt timp.

Revista de pedagogie se difuzează îndeosebi pe bază de abonamente.

Abonamentele se fac prin difuzorii de presă din întreprinderi, instituţii şi de la sate, prin secţiile de difuzare a presei, precum şi prin factorii poştali şi oficiile poştale.

Abonaţi-vă pe un an întreg pentru a vă asigura astfel în cele mai bune condiţii colecţia completă a *Revistei de pedagogie*.

ABONAMENTUL ANUAL (12 numere) : Lei 60

43417

Lei 5

ÎNTREPRINDEREA POLIGRAFICĂ „GRAFICA NOUĂ", BUCUREŞTI — c. 942

I 4015

REVISTA DE PEDAGOGIE

5

ANUL XIX * MAI, 1970

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ŞTIINŢE PEDAGOGICE

ANUL XIX • 1970 • 5

1990
97
11 III 2014
- III. 2005

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, membru al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU ;

Prof. univ. dr. docent ION BERCA ;

Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Conf. univ. EUGEN BLIDEANU ;

Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, membru al Academiei de științe sociale și politice ;

Lector univ. ION COMĂNESCU ;

Prof. EMILIA CONSTANTINESCU ;

Învățătoare emerită ELENA T. CREȚU ;

Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU, director adjunct Institutul de științe pedagogice ;

Prof. DUMITRU FÎNARU ;

Prof. ANDREI KLOOS ;

Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ;

Dr. DUMITRU MUSTER ;

Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ ;

Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN ;

Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ;

Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;

Conf. univ. dr. ION STANCIU ;

Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, membru al Academiei de științe sociale și politice ;

Prof. TIBERIU TRUȚER ;

Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef ;

Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice ;

Prof. MARIN VIȘAN ;

Prof. DUMITRU VOICU.

BIROUL COLEGIULUI

Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU
Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU ;
Dr. DUMITRU MUSTER ;
Prof. CONSTANȚA SORIK ;
Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN ;
Conf. univ. dr. ION STANCIU ;
Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN ;
Prof. ANTON VASILESCU ;
Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU

Redacția : str. Sfinții Apostoli nr. 14 ; sector 6 ; telefon 15.85.74

f 4015

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

5 1970

ANUL XIX

U IAȘI 2022

		Pag.
George Văideanu :	Observații metodologice asupra planului de cercetare al Institutului de științe pedagogice pentru perioada 1971—1975	3
	STUDII	
Maria Giurgea :	Funcția instrumentală a claselor I—IV . .	
Marin Călin :	Pedagogie și axiologie	11
	CERCETĂRI — EXPERIMENTE	
Georgeta Munteanu :	Aplicarea instruirii programate în predarea morfologiei limbii române	19
Gheorghița Fleancu, Rodica Gîrleanu, Eugenia Enăchescu :	Aportul pionieriei la integrarea socială a generațiilor de copii	27
Ion Drăgotoiu :	Integrarea mijloacelor tehnice audio-vizuale în cercurile literare ale elevilor	35
Constantin Dinu, Rea-Silvia Bărbuleanu :	Modalități specifice de abordare a problemei formării noțiunilor de istorie	42
Gheorghe Calciu :	O metodă taxinomică în învățarea limbii franceze	49
	PROBLEME ALE PRACTICII ȘCOLARE	
Valdemar Popa :	Direcții în elaborarea unui model al predării filozofiei în liceu	57
Petre Bărgăoanu :	Restructurarea disciplinelor geografice în noul plan de învățămînt al școlii generale . .	63
Nicolae Radu	Nu e cazul să mai reflectăm ?	68
Augustin Macarie :	Deprinderea de a economisi la elevi . . .	72

11.869

Pag.

DEZBATERI

Nicolae Apostolescu, Elena Deac Solomie, Nicolae Negoescu, Pavel Petroman, Victor Țircovnicu

Sensul culturii generale în condițiile contemporaneității 74

Feea Brenner, Feodora Chiochiu, Dumitru Șoitu, Elena Ștefănescu-Bîrsan, Zoica Tanu, Marioara Teodorașc, Dumitru Vrabie

Supraîncărcarea elevilor 82

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Ion Verdeș : Probleme de învățămînt și educație în opera lui Dimitrie Cantemir 89

C. Popești, P. M. Ardelean, Gh. Șora : Dezvoltarea învățămîntului românesc din Banat la sfîrșitul secolului al XVIII-lea . . . 94

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Silvia Cernichevici : Reconstrucționismul pedagogic american . . 100

Ana-Gabriela Negulescu : Orizonturi contemporane în pregătirea învățătorilor 104

Emilian Dimitriu : Din activitatea Institutului UNESCO pentru educație 109

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Vasile Popeangă : „Sistemul muncii educative în liceu" (sub redacția prof. dr. **P. Bărbulescu**) 111

Leon Țopa : „Educația și pedagogia în perspectiva operațională" de **Pavel Apostol** 113

Cezar Cășeriu : Observații asupra unui manual de biologie . 115

Nicolae Albu : „Pedagogi germani progresiști din România" de **C. Göllner** 117

Ștefan Baz : Manuale în sprijinul profesorilor de limbi străine 119

Toma Stan : „Colocvii" la al V-lea an de apariție . . . 120

FIȘIER 122

OBSERVAȚII METODOLOGICE ASUPRA PLANULUI DE CERCETARE AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE PENTRU PERIOADA 1971—1975

Conf. univ. dr. George Văideanu — directorul Institutului de științe pedagogice

Pentru a depista mai sigur prioritățile și a-și delimita mai precis sarcinile științifice în raport cu alte formațiuni angajate în cercetări educaționale, Institutul de științe pedagogice și-a elaborat planul de cercetare pentru perioada 1971—1975, după o metodologie nouă. În spiritul programului de partid și de stat pentru deceniul următor și din unghiul intereselor învățămîntului și ale forului de decizie, el a încercat să determine, sub forma unui *tablou de teme, necesitățile și prioritățile.* Determinîndu-și și înscriindu-și eforturile în acest cadru cuprinzător, colectivele de cercetare au putut stabili : 1) obiective apropiate și obiective îndepărtate ; 2) ce probleme vor putea rezolva în următorii 5 ani și ce probleme vor aborda în cincinalul următor (1976—1980) ; 3) care sînt cele mai adecvate modalități de valorificare a rezultatelor.

Astfel elaborat, planul nu mai este o expresie neprelucrată a intereselor cercetătorilor sau a propunerilor sectoarelor, ci un ansamblu tematic, care realizează o sinteză între necesități și posibilități. El promite ansambluri de soluții, care vor conduce la ansambluri unitare de decizii. El va produce, în lumina unei concepții unitare, un sistem de lucrări și de instrumente pedagogice destinate procesului de învățămînt, orientări școlare și profesionale etc.

Analizat și, în principiu aprobat, atît de conducerea ministerului, cît și de secția de pedagogie-psihologie a Academiei de științe sociale și politice, acest cadru general, acest tablou de teme s-a dovedit capabil să integreze eforturile de cercetare ale multora dintre catedrele de pedagogie sau ale unor institute preocupate de optimizarea învățămîntului și a educației. S-a parcurs astfel prima etapă a acțiunii, mai de mult cerută, de coordonare a cercetărilor pedagogice [1], care, pînă în prezent, au fost prea puțin orientate și valorificate. Considerăm că următoarele etape ar trebui să fie parcurse sub supravegherea acelorași foruri — Ministerul Învățămîntului și Academia de științe sociale și politice — și că ele ar consta din : 1) orientarea spre domeniile prioritare ale planurilor de cercetare elaborate de catedrele universitare pentru perioada 1971—1980 ; 2) centralizarea și organizarea planurilor tuturor unităților de cercetare sub forma unui *plan tematic unitar ;* 3) stabilirea colaborării necesare și a *coordonatorilor de teme ;* 4) organizarea procesului de supraveghere, preluare, analiză și propagare a rezultatelor cercetării. Considerăm că, pe această cale, din posesor, de multe ori frustrat și nemulțumit, al celui mai mare potențial de cercetare, ministerul va deveni organizator și beneficiar al lui.

Pentru stimularea și sprijinirea acțiunii de coordonare a cercetării pedagogice găsim utilă publicarea tabloului de teme care au călăuzit institutul în elaborarea planului său. Precizăm cu acest prilej că, în numărul următor al Revistei de pedagogie, vom publica proiectul, mai de mult anunțat, al unui *Program de cercetare multidisciplinară (integrată) a învățămîntului.* Dacă ansamblul tematic de mai jos se adresează pedagogilor și psihologilor, programul multidisciplinar va prezenta un apel adresat tuturor științelor și formațiunilor de cercetare, care, numai prin

[1] Vezi de exemplu : George Văideanu, *Sensul inovator și prospectiv al cercetării pedagogice,* „Revista de pedagogie" nr. 11/1969 ; Dumitru Salade, *Cercetarea pedagogică, stimulent și călăuză în dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului,* „Revista de pedagogie" nr. 4/1970.

conjugarea eforturilor, vor putea elabora coordonatele învăţământului de mîine[2]. Acest program va trebui să abordeze o gamă foarte întinsă de probleme, de la arhitectura şcolară pînă la relaţia educat-educator, de la materialul didactic, pînă la caracteristicile estetice ale procesului instructiv-educativ.

TEME DE CERCETARE PENTRU 1971—1980

1. Perfecţionarea sistemului de învăţămînt; model, structură, funcţionalitate; corelarea şcolii de 10 ani cu şcoala profesională şi a licelului de cultură generală cu liceele de specialitate. Raportarea sistematică a învăţămîntului românesc la învăţămîntul contemporan (cercetări de pedagogie comparată).

2. Optimizarea învăţămîntului:

— *Planificarea conţinutului învăţămîntului.*

— *Optimizarea organizării procesului de învăţămînt: forme, metode şi mijloace (instruire programată, televiziune şcolară etc.). Educaţia ca artă (cercetări de estetica învăţămîntului).*

— *Optimizarea tehnicilor de evaluare şi notare (examene, concursuri).*

3. Orientarea şcolară şi profesională; obiective, tehnici, instrumente de lucru. Laboratoare de orientare şcolară şi profesională.

4. Formarea personalităţii în condiţiile societăţii socialiste multilateral dezvoltate; concretizarea idealului educativ (cercetări de filozofia educaţiei).

5. Educaţia pentru şi prin muncă; integrarea socială a absolvenţilor şcolii de cultură generală.

6. Formarea conştiinţei socialiste a tineretului; educaţia moral-patriotică; pregătirea tineretului pentru viaţa de familie; educaţia relaţiilor dintre sexe.

7. Educaţia estetică; obiectivele, conţinutul şi tehnologia educaţiei estetice.

8. Pregătirea pentru educaţia permanentă în procesul instructiv-educativ şcolar.

9. Funcţiile educative ale familiei în societatea socialistă; cercetarea relaţiilor dintre şcoală, familie şi colectivitate.

10. Organizarea claselor de recuperare (handicapul şcolar).

11. Probleme actuale ale învăţămîntului pentru copiii deficienţi.

12. Delincvenţa juvenilă; cauze, prevenire, remedii.

13. Pedagogia istorică în serviciul rezolvării problemelor învăţămîntului contemporan.

14. Rolul şcolii şi al pedagogiei româneşti în dezvoltarea social-culturală a poporului român.

15. Pedagogia învăţămîntului superior; — Contribuţii la didactica învăţămîntului superior; Educaţia moral-profesională a studenţilor; Pregătirea psiho-pedagogică a viitorilor profesori; Profilurile facultăţilor care pregătesc viitori profesori; Corelaţia dintre învăţămîntul mediu şi învăţămîntul superior.

Revista va publica în unul dintre numerele viitoare planul de cercetare al institutului, indicînd subtemele la care se angajează colectivele noastre, locul şi durata cercetărilor, modalităţile de valorificare a rezultatelor etc. Ulterior, se vor publica proiectele principalelor cercetări, cu alte cuvinte, acele documente ştiinţifice care organizează activitatea, indicînd scopul şi necesitatea cercetării, ipoteza sau ipotezele de lucru, tehnicile şi instrumentele folosite, etapele cercetării etc. Anunţîndu-şi programul şi punînd în discuţie un număr de probleme esenţiale pentru dezvoltarea învăţămîntului, institutul va contribui la expansiunea cercetării şi la orientarea efortului educatorilor care îşi pun întrebări şi caută soluţii.

[2] Vezi George Văideanu, *Op. cit.*

Funcția instrumentală a claselor I—IV

Conf. univ. dr. MARIA GIURGEA

Însușirea științei contemporane, nu numai ca produs, dar mai ales ca proces, pentru integrarea personalității într-o lume în continuă schimbare, reclamă o optică nouă asupra desfășurării acțiunii didactice.

În general vorbind, perspectivei enciclopediste a instrucției i-a luat locul tendința îndrumării elevilor, pe de o parte, în vederea asimilării cunoștințelor fundamentale ale științelor moderne, menite să orienteze cunoașterea acestora spre noi achiziții, iar pe de altă parte, pentru dobîndirea tehnicilor de muncă intelectuală și practică caracteristice cercetării științifice contemporane. În cazul acesta, elevii nu devin depozite de cunoștințe, ci factori activi, capabili să uzeze de mecanisme eficiente în construirea propriei culturi, pentru un viitor apropiat sau în desfășurarea unei activități creatoare, de ordin social, într-o perspectivă mai îndepărtată. Asemenea situație pune în mișcare valori formative, incontestabil superioare, de genul flexibilității și creativității gîndirii, al curiozității științifice, al spiritului de observație și investigație, al perseverenței în muncă care, în totalitatea lor, conturează atitudinea culturală specifică societății noastre.

Astfel înțeleasă funcția instrumentală a școlii actuale, ea se depărtează cu mult de instrumentalismul lui John Dewey. Pentru acesta, școala urmărea organizarea experienței elevilor în scopul înarmării acestora cu instrumentele adaptării practice imediate. Axîndu-se pe interesele copiilor, instrucția ignora construcția și metodologia științelor. John Dewey, apreciat pentru eclatarea ideii exercitării funcției instrumentale a școlii în vederea funcționalității inteligenței, a rămas un empirist în interpretarea acesteia, după cum remarcă pedagogul francez Gaston Berger [1].

Pentru noi, funcția instrumentală a școlii, explicitînd obiectivele pregătirii elevilor pentru încadrarea lor ca factori de progres ai vieții sociale, își găsește sursele de inspirație în structura și în strategia științelor moderne, bineînțeles luîndu-se în considerație capacitățile receptive ale elevilor. Apropierea logicii didactice de logica științelor, un deziderat al școlii actuale, vizează activizarea unor resurse intelectuale și morale cu mult mai valoroase. Prin știință și în procesul interiorizării datelor științifice elevul se va manifesta și dezvolta în plinătatea forțelor sale. Este nevoie, însă, de a vedea pentru fiecare etapă a dezvoltării copilului specificul problemei luate în discuție și în consecință de a găsi metode corespunzătoare.

Concentrarea problemei funcției instrumentale a învățămîntului la clasele mici (I—IV) ale școlii generale cere răspuns la o serie de întrebări : Există

[1] G. Berger, *L'homme moderne et son éducation*, Presses universitaires de France, Paris, 1967, p. 56.

condiții obiective pentru însușirea instrumentației culturii moderne. În acești ani ? Dacă, da, despre ce fel de instrumentație poate fi vorba ?, Cum va fi organizat procesul învățării în acest sens și cum va influența aceasta asupra unei dezvoltări ritmice și intensive a copiilor ?

Clasele mici au depășit de mult stadiul unui ciclu școlar terminal. Integrîndu-se în viziunea unitară a școlii generale, cu o durată de 8 sau de 10 ani, vor aduce contribuția specifică la realizarea sarcinilor de cultură generală ale acestui grad de școală. În centrul preocupărilor nu va cădea pregătirea pentru etapa imediat superioară de învățămînt, cum se exprimă L. V. Zancov [2], și nici nu vor rămîne numai la eficiența imediată a învățării, așa cum constată P. Fournier [3]. Activitatea instructiv-educativă din clasele mici va viza perspectivele de viitor ale formării personalității elevului și, începînd cu aceste clase, se vor pune bazele însușirii culturii și științei contemporane. Convins de necesitatea restructurării, pe această linie, a învățămîntului din aceste clase, pedagogul american J. Bruner afirmă posibilitatea predării oricăror adevăruri, oricărui copil de orice vîrstă ar fi, într-o formă accesibilă și interesantă. El își justifică afirmația cu argumentul că orice cunoaștere poate să fie exprimată în mai multe forme. Oricît de abstracte, există posibilitatea de a prezenta cunoștințele pe măsura înțelegerii copiilor la orice vîrstă [4].

La vîrsta școlară mică copilul dispune de o plasticitate și receptivitate care, dacă nu este canalizată și exercitată, își pierde intensitatea. În această perioadă există condiții de formare a unor operații intelectuale care, mai tîrziu, cu greu se pot contura. Cu deosebire copilul de azi, solicitat de un mediu social cu o bogată circulație informațională, nu numai că este apt, dar și simte nevoia unei mai timpurii inițieri în știința vremii.

Cu acestea, sensurile instructive ale claselor mici se restructurează. Limitarea elevilor numai la însușirea citirii, scrierii, socotitului și înarmarea lor mai mult cu imagini intuitive nu mai poate fi de actualitate. Din ce în ce mai mult se cere introducerea unor cunoștințe cu caracter științific, structurate după idei valoroase, care să solicite deopotrivă activitatea perceptivă și pe cea operatorie a gîndirii. Nu este vorba pur și simplu de deplasarea unor obiecte de învățămînt mai jos. Se pune problema unei noi organizări a informației, în așa fel încît să pună bazele însușirii științelor moderne și să dea direcție dezvoltării intelectuale a elevilor. Procesul nu-i de loc ușor ; nu se pune atît de mult problema de a găsi acele idei fundamentale în jurul cărora își construiește o disciplină școlară informația, căci ele sînt cunoscute, cît mai ales de a preciza modalitățile de redare și de însușire a elementelor și operațiilor explicative ale acestor idei, ca ele să devină instrumente de acțiune pentru activitatea cognitivă din ce în ce mai complexă a elevilor. Încercări în această direcție ne oferă experimentele multor pedagogi, printre care J. Bruner, prin „construirea unor programe în spirală" [5] sau R. B. Ahrens, prin planul Minnesota (S.U.A.) [6]. Și într-un caz și în altul este vorba de cuprinderea în raza cunoașterii elevilor, încă de la început, a unor idei destul de largi, care să fie adîncite treptat și reluate cu modalități noi de a le re-

---

[2] L. V. Zancov, *O nacialnom obucenii*, Moskva, 1963.

[3] P. Fournier, *Le bon élève et les autres*, „L'éducation nationale" Paris, nr. 2/1965.

[4] J. Bruner, *Liberal Education for all youngs*, „The Science Teacher", Washington, nr. 8, 1965.

[5] J. Bruner, *Procesul de învățămînt* (în limba rusă, traducere de A. N. Luria), Moscova, 1962.

[6] R. B. Ahrens, *Elementary School Science Projects*, „Science and children", Washington, nr. 2/1965.

prezenta sau de a le simboliza. Accentul cade îndeosebi pe repetarea sistemelor de operații care intră în cunoaștere. Acestea, de fapt, își spun cuvîntul în atingerea unei varietăți de scopuri în cunoaștere.

În experimentele desfășurate în țara noastră cu introducerea obiectului cunoașterii mediului înconjurător de la clasa I s-au prevăzut cunoștințe și îndeosebi operații intelectuale care pun bazele unei gîndiri științifice. Astfel, observarea unor lucruri și fenomene se face după un plan logic de desfășurare a sarcinilor în cunoaștere, iar intuirea se realizează prin desprinderea caracterelor generale de cele particulare.

Pedagogii care discută restructurarea cunoștințelor în clasele mici ridică și problema dezvoltării „înțelegerii pentru trăsăturile structurale ale științelor" [7]. Este vorba de a adopta corelațiile și înlănțuirile logice caracteristice științelor moderne, iar pe de altă parte, de a organiza asimilarea în structuri logice evolutive corespunzătoare gîndirii științifice. Propunerea nu o vom vedea ca o exagerare, dacă ne vom gîndi la experimentele cu rezultate pozitive în direcția introducerii, din clasa I, a interpretării concomitente — aritmetic, algebric și geometric — a mulțimilor, măsurilor și relațiilor cantitative. În eficiența acestei acțiuni își spun cuvîntul procedeele de redare a informației potrivite vîrstei respective. Prezentarea și interpretarea imagistică vor sta la baza oricărui proces evolutiv spre generalizări de un anumit nivel, saturate de concret.

Din cele ce am prezentat pînă acum privind alegerea și structurarea cunoștințelor, etapă importantă, dar nu singura, nu se realizează totul în înarmarea elevilor cu instrumentația culturii și în formarea lor. În continuare, trebuie acționat în vederea transferului și interiorizării datelor cognitive în operații eficiente de lucru. Începutul, pentru a fi bine făcut, evitînd timpul pierdut și energia risipită, revine claselor mici. „Acesta este rolul specific al școlii primare — remarcă G. Mialaret — de a asigura o bază solidă însușirii diferitelor instrumente culturale, fără de care întreaga evoluție ulterioară ar fi condamnată" [8].

Să ne imaginăm ce s-ar întîmpla în evoluția copilului dacă nu s-ar asigura, în clasele mici, o vorbire fluentă și o exprimare corectă. Se știe că, atît în istoria speciei umane, cît și în cea a fiecărui individ, vorbirea este primul act de cultură. Și, tot prin limbă, poate fi înțeleasă și asimilată cultura. Pentru elev însușirea corectă a limbii are repercursiuni în procesul informării și a dezvoltării lui intelectuale. Ușurința cu care își însușește școlarul mic limba n-o mai întîlnim mai tîrziu. De aceea, se pune azi problema nu numai a învățării corecte a limbii materne, dar și a începerii studierii unei limbi străine din aceste clase.

Formarea unor deprinderi temeinice, atît de citire și de studiere a textelor literare și științifice, cît și de scriere corectă și de exprimare variată în scris, este o sarcină școlară care revine în primul rînd claselor mici. Este explicabilă strădania de a-i deprinde pe elevi să împartă un text în unități logice, cu scoaterea ideilor principale, să se exerseze în redarea unor compuneri sau a unor scurte relatări sau să se familiarizeze cu regulile gramaticale și ortografice.

În domeniul matematicii, însușirea deprinderilor de calcul oral și în scris, preciziunea în efectuarea celor patru operații aritmetice sînt atribuite claselor mici. De asemenea, inițierea în domeniul muzicii, desenului, educației fizice reprezintă începutul formației elevilor în aceste direcții.

---

[7] A. L. Braswel, *Știința în clasa I*, „Science and children", Washington, nr. 2/1965.
[8] G. Mialaret, *Introduction à la pédagogie*, Presses universitaires de France, Paris.

Procesul interiorizării cunoașterii la această vîrstă este destul de complex. Copilul trebuie să structureze imaginile în scheme operatorii printr-un proces activ de asociere, reversibilitate și coordonare (J. Piaget) [9]. El, trebuie, acționînd cu lucrurile exterioare, să se detașeze de acestea, reprezentîndu-și mintal o acțiune. Operația nu este un simplu act automatizat și deci nu poate fi confundată cu deprinderea (H. Aebli) [10]. Raza de acțiune este mult mai largă, operația reprezentînd sisteme de ansambluri coerente și mobile. Funcțiile și etapele constituirii operațiilor ca mecanisme ale gîndirii proprii a elevilor sînt exercitate sub o influență instructivă dirijată, începînd cu clasele mici. Formarea cîmpului de citire în perioada abecedară, rezolvarea problemelor cu una sau cu două judecăți, recunoașterea și exemplificarea unei categorii gramaticale, alcătuirea unei expuneri în scris după o temă dată, sînt acțiuni în care intră operații de diferite tipuri. Exercițiile sistematice, în care participarea copilului este evidentă în confruntarea și rezolvarea sarcinilor cognitive, își spun cuvîntul în această direcție.

Specifică pentru etapa școlarității mici este, pe de o parte, constituirea acelor operații care dau direcție întregului proces instructiv, iar pe de altă parte, contribuția acestora la dezvoltarea copilului. În acest proces se cîștigă în formarea percepțiilor selective, subordonate unor sarcini ideative. Percepția spațiului și a timpului, constanta cantitativă a greutății sau a volumului se conturează în această perioadă. Spiritul de observație și procesele gîndirii logice, atenția voluntară și memoria rațională își au începutul tot din clasele mici. Nu este vorba de dezvoltarea numai a unei operativități generale a gîndirii, ci și a uneia specifice, care cuprinde totalitatea algoritmilor [11] cu gradul lor particular de operativitate. Algoritmii reprezentînd o succesiune de operații, riguros organizate și specifice unei anumite categorii de cunoștințe, sînt instrumente precise și de maximă eficiență. În clasele mici se cer formați acei algoritmi care intră în structura științelor moderne. Este foarte greu mai tîrziu să distrugi un algoritm deja format și să clădești altul. Există tendința de a se adopta anumiți algoritmi mai facili, pentru a fi pe înțelesul școlarului mic, dar care nu corespund interpretărilor științei. Atunci cînd la matematică elevul învață că suprafața dreptunghiului se află înmulțind baza cu înălțimea și-a însușit un algoritm greșit, căci nu despre suprafață este vorba, ci despre arie. Exemple din acestea se mai întîlnesc la gramatică sau la științele naturii în clasa a IV-a. Grija pentru formarea unor algoritmi raționali și eficienți reprezintă calea sigură de transformare a cunoștințelor în instrumente operatorii de gîndire și acțiune.

O dată cu formarea algoritmilor specifici, în limitele posibilului, se cere înarmarea elevilor, încă din clasele mici, cu „strategia" ce caracterizează investigația în fiecare știință. Există încercări în această direcție și cu rezultate bune (W. Okon [12], R. B. Ahrens [13], W. Worth [14]). Dar, să lămurim despre ce este vorba. Nu se exprimă pretenția — și nici nu s-ar putea — ca elevii mici să desfășoare

---

[9] J. Piaget, *Psihologia inteligenței*, Ed. științifică, București, 1965.

[10] H. Aebli, *Didactique psychologique*, Neuchatel, Suisse, 1966.

[11] U. Șchiopu, *Operativitatea unor algoritmi ai activității intelectuale a școlarilor mici*, „Revista de psihologie" nr. 4/1963.

[12] W. Okon, *Bazele învățării pe probleme*, Ed. de stat pentru cărțile școlare, Varșovia, 1964.

[13] R. B. Ahrens, *Opera citată*.

[14] W. Worth, *The changing curriculum of elementary schools (Conținutul învățămîntului în plină transformare)*, „Canadian Education and Research Digest", Toronto, nr. 4/1966.

o cercetare cu toate caracteristicile și etapele cercetării propriu-zise. Ei vor fi învățați numai cu acei termeni și cu acele operații care sînt necesare într-o cercetare științifică, în formele lor incipiente. De fapt se realizează acest lucru, într-o oarecare măsură, astăzi, în școală. În cadrul științelor naturii, modalitățile de observare sistematică a unor fenomene și obiecte sau de efectuare a unor experiențe sînt elemente care intră mai tîrziu într-o cercetare științifică, dar care se însușesc, treptat, încă din clasele mici. Stabilirea unor concluzii pe baza abstracțiunilor sau descifrarea conținutului unui text, de asemenea, reprezintă ucenicia cercetării. La aceasta se adaugă acțiunea de a-i învăța pe elevi să-și pună probleme în cunoaștere și să reușească să le rezolve pe o cale euristică, de a-i lăsa să caute soluțiile adecvate sau de a le forma spiritul de apreciere a rezultatelor obținute.

Exercitarea funcției instrumentale a acestor clase implică schimbări pe linia opticii asupra resurselor intelectuale ale școlarilor mici și în direcția îmbunătățirii metodelor de lucru cu aceștia. Experimentele în acest sens ne vorbesc de posibilitatea aplicării unui spirit euristic în cunoaștere sau a organizării predării cunoștințelor pe baza modelării sau a descoperirii (N. Mencinskaia [15], W. Okon [16], B. Zörgö [17]). Folosirea judicioasă a mijloacelor audio-vizuale moderne sau a diferitelor forme de muncă independentă, cu grijă pentru individualizarea acțiunii didactice, aduce succese vizibile în procesul asimilării active a cunoștințelor. Ar trebui ca lecției, așa cum e folosită azi, cu tipul ei universal, lecția mixtă, să i se reducă raza de acțiune în favoarea și a altor tipuri de lecție sau forme de învățămînt. În diferite cercetări se exprimă necesitatea grupării elevilor în colective mobile, mai mici sau mai mari, omogene sau eterogene. În perspectivă se vede necesitatea ca grupele de elevi sau întregul colectiv al clasei să lucreze în cabinete pe discipline, înzestrate cu material didactic necesar.

Reiese că încă din clasele mici există condiții obiective de însușire a cunoștințelor și operațiilor specifice orientărilor moderne în formarea personalității copilului. Numai că, potrivit acestei vîrste și începutului de drum în direcționarea formației elevilor, se impune o grijă deosebită față de organizarea informației și de construirea strategiei învățării. Într-adevăr, pentru aceste clase problemele instructiv-educative sînt mult mai dificile și de fapt pe acest teren se verifică eficiența teoriei și acțiunii pedagogice. Prin valorificarea dimensiunilor reale ale funcției instrumentale a acestor clase se poate asigura o bază solidă conturării de mai tîrziu a personalității elevilor.

---

[15] N. Mencinskaia, *Cercetări întreprinse de Institutul de psihologie al Academiei de științe pedagogie a U.R.S.S. cu privire la procesul învățării*, „Review of Education", Hamburg, UNESCO, nr. 1/1966.

[16] W. Okon, *Opera citată*.

[17] B. Zörgö, *Rolul acțiunilor cu modelele obiectuale în formarea gîndirii matematice a școlarului mic*, în *Creativitate, modele, programare*, Editura științifică, 1967.

ИСНТРУМЕНТАЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ

(Резюме)

Статья занимается вопросом вооружения учащихся еще с младших классов необходимыми знаниями и умственными действиями постоянной информации и совершенствованем механизмов умственного и практического действия. Инструментальная функция младших классов осуществляется в условиях реорганизации содержания знаний по направлению приближения учащихся к научным истинам и понимания структуральных черт современных наук, а также обеспечення формирования навыков, альгорифмов и процессов научного исследования. Учитывая специфические размеры инструментальной функцин этих классов будет обеспечена прочная основа касающаяся как преобразования знаний в активный фактор действия, так и в смысле усиленного развития умственных способностей.

LA FONCTION INSTRUMENTALE DES CLASSES DE PREMIER DEGRÉ

(Résumé)

L'article débat le problème de munir les élèves, dès les premières années de cours, des connaissances et des opérations mentales nécessaires à une information continue et au perfectionnement des mécanismes d'action intellectuelle et pratique. La fonction instrumentale des classes de premier degré s'accomplit dans les conditions de la réorganisation du contenu des connaissances pour faire accessibles aux élèves les vérités scientifiques et la compréhension des traits dominants des sciences modernes, de même que par l'assurance de la formation des habitudes, des opérations spécifiques (algorythmes) et des processus incipients de l'investigation scientifique. Par la mise en valeur des dimensions spécifiques, de la fonction instrumentale de ces classes, une base solide sera assurée tant à la transformation des connaissances en facteurs actifs d'action, qu'aussi au développement intensif des capacités intellectuelles.

THE INSTRUMENTAL FUNCTION OF THE FIRST FORMS

(Abstract)

The paper emphasizes the problem of the pupils' acquisition of those knowledge and mental operations necessary for a continuous information and improvement of the intellectual and practical actions. The instrumental function in the first forms is fulfiled by the reorganization of the content of education, by the approaching of the structural features of modern sciences as well as by the formation of habits, specific operations (algorithms) and the initial processes of scientific investigation. By turning into account the specific dimentions of the instrumental function of these forms, a solid basis will be achieved regarding both the transformation of knowledge into active factors of action and the intensive development of intellectual ability.

Pedagogie și axiologie

(Educația în perspectivă axiologică)

Lect. univ. MARIN CĂLIN
Universitatea București

Constatăm, în cadrul tendințelor științelor sociale contemporane de a dezvolta concomitent direcții calitative de cunoaștere, că pedagogia prezintă interes pentru mai multe discipline științifice. În studierea educației, fenomen cu o natură multiplă, discipline ca : antropologia filozofică, sociologia, etica, axiologia, cibernetica, ca să amintim doar cîteva dintre ele, au o însemnătate deosebită. Asistăm, din partea acestor discipline, la un adevărat asalt în jurul acestui fenomen. Cunoașterea multilaterală a educației este, astfel, dată fiind tocmai natura sa, un proces ale cărui rezultate se află în strînsă dependență de multitudinea unghiurilor din care este abordată. Din acest punct de vedere, unghiul de abordare axiologică îndrumă cercetarea educației spre o zonă mai puțin explorată.

În general, după cum este știut, *valoarea* este o categorie științifică care a suscitat și suscită un interes deosebit, care a dat naștere la multe controverse și căutări. De această categorie s-au ocupat însă, în mare măsură, autori cu orientare idealistă. Filozofia marxistă a început să se ocupe de această categorie nu de prea mult timp. În primul caz, teoria generală a valorilor și a culturii a stat de timpuriu îndeosebi în atenția școlilor neokantiene, în a căror accepțiune valoarea nu este o însușire sau o calitate a obiectelor și fenomenelor apreciate, ci o relație a acestora față de subiectul care apreciază. Redau aici succint afirmațiile unora dintre autorii care aparțin acestor școli și care s-au pronunțat în această problemă.

Cel care a introdus termenul de axiologie pentru problemele valorii, studiind însă problemele axiologice într-o oarecare dependență de probleme etice, este W. Windelband. După el, întreaga noastră cunoștință este realizarea unui principiu normativ, a unui imperativ valoric [1].

De tratarea amplă a valorii s-a ocupat și H. Rickert, unul din cei mai de seamă axiologi. Valorile, spunea acesta, sînt o permanență umană deschisă, pe care dezvoltarea continuă a cunoștinței noastre este capabilă să o îmbogățească necontenit. Ele reprezintă elementul de valabilitate, care exprimă forțele esențiale umane obiectivate în procesul creației culturale [2]. Dar, după cum se sesizează just în cercetările privind filozofia neokantiană, Rickert nu pune problema determinismului și a genezei istorice concrete a valorilor [3].

Cel care se ocupă de ordonarea sistematică a valorilor este H. Münsterberg. Acesta nu acceptă fundamentarea valorilor pe principii psihologice. Potrivit punctului lui de vedere psihologic, valoarea este produsul dorințelor și voinței omenești.

---

[1] W. Windelband, *Einleitung in die Philosophie*, 3 Aufl. J.C.B. Mohr, Tübingen, 1923, p. 201

[2] H. Rickert, *Der Gegenstand der Erkenntnis*, J.C.B. Mohr, Tübingen, 1921, p. 173—240.

[3] N. Boboc, *Kant și neokantianismul*, Ed. științifică, 1968, p. 336.

Ea este o funcție psihologică, dispoziționlă și imperativă, ocazionată de trebuințe și tendințe pur subiective. Sentimentul, îndeosebi, este facultatea care dă naștere valorii ; el este facultatea prin care noi apreciem impresiile exterioare.

H. Münsterberg formulează un sistem al valorilor, determinate obiectiv, care cuprinde trei grupe de valori : valori de conservare, valori de conformitate și valori de activitate. Fiecare grupă cuprinde, la rîndul ei, alte grupe, care se corelează și se interacționează și din tabloul cărora distingem :

valorile existenței : lucruri, esențe, aprecieri ; valorile interacțiunii : natură, istorie, rațiune ; valorile unității : armonie, iubire, fericire ; valorile frumosului : arhitectura, poezia, muzica ; valorile dezvoltării : creșterea, progresul, autodezvoltarea ; valorile realizării : economia, dreptul, moralitatea etc. [4].

În ceea ce privește filozofia marxistă, probleme importante ale axiologiei nu și-au găsit, din punctul de vedere al concepției noastre filozofice despre lume și societate, încă rezolvări pe deplin satisfăcătoare, multe din ele fiind în fază de discuție. Întrunesc în ceea ce ne interesează, pentru analiza relației dintre pedagogie și axiologie, o unanimitate părerile care consideră că valoarea este un produs specific al raportului subiectiv-obiectiv. Valoarea este legată, în primul rînd, de organizarea antropologică a omului, care are capacitatea de a-și însuși realitatea într-un mod creator și apreciativ specific lui. În al doilea rînd valoarea este condiționată ontologic de natura subiectului și de caracterul subiectului, precum și de raportul dintre acești doi termeni. În al treilea rînd, valoarea nu este ceva permanent ; valorile sînt supuse schimbărilor, ca o consecință a transformărilor datorate evoluției social-istorice [5].

Potrivit acestor considerații, valorile reprezintă „acele lucruri, relații, fenomene (aspecte sau manifestări, laturi, proprietăți ale acestora), create prin activitatea socială a oamenilor, în care se obiectivează forțele subiective ale esenței sociale a omului, care contribuie la progresul societății omenești, la afirmarea și la dezvoltarea personalității umane, fiind ca atare apreciate, dorite și promovate de către forțele sociale progresiste" [6].

Dacă, din punctul de vedere al cercetării axiologice din țara noastră, și în trecut, dar mai ales în prezent, valoarea este obiectul dezbaterilor nu numai din însuși unghiul de vedere al axiologiei ca știința generală a valorilor și aprecierilor, dar și al eticii și antropologiei, al esteticii și filozofiei culturii, un punct de vedere pedagogic cu privire la conceptul de valoare nu este lipsit de interes și utilitate, întrucît aspirația postulativă și normativă a educației este o relație cu un moment axiologic ce face parte dintre calitățile umane fundamentale. Conceptul valorii s-a aflat și se află în centrul oricărei concepții despre lume și om. Or, din acest punct de vedere, conștiința și atitudinea umană ca obiectiv al educației, implică întotdeauna o *finalitate valorică*. Ideea de om ca obiect al educației o presupune întotdeauna pe aceea de valoare. Pe de altă parte, după cum este știut, ființa umană este obiectul unui proces de formare, conform unor idealuri sociale, teoretice și practice : teoretice — în sensul explicării omului ca om și a realității în care trăiește, practice — în sensul dezvoltării lui și transformării realității. Cum țelul educației este o problemă de finalitate, este evident că dezvoltarea omului se face în numele și prin asimilarea unor valori determinate,

---

[4] H. Münsterber, *Philosophie der Werte*, Grundzüge einer Weltanschaung, 2. Aufl. I. A. Barth, Leipzig, 1921, p. 81—470.

[5] cf. Marian Vaross, *Problemele și situația axiologiei*, „Revista de filozofie" nr. 2/1969, p. 215.

[6] N. Kallos, A. Roth, *Axiologie și etică*. Ed. științifică, 1968, p. 96.

acestea reprezentînd dimensionalitatea spirituală a educației. Iată de ce categoria de valoare nu poate fi în afara unei preocupări de pedagogie axiologică.

Examinat mai pe larg, acest temei al unei astfel de preocupări se justifică prin mai multe motive. Întîi, prin faptul că pedagogia, cu perspectiva ei specifică de abordare a obiectului său de studiu este o *știință de sinteză și de larg contact*, receptivă la o multilaterală abordare a educației. Această situație ne determină să constatăm că atunci cînd definim rolul social pe care educația îl îndeplinește în funcție de natura orînduirii sociale și de structura de clasă a acesteia, unghiul sociologic de abordare a fenomenului educativ, pe care în mod obligatoriu ne plasăm, este organic legat și de unghiul valoric de examinare a educației, acesta fiind un solid punct de reper. Sub acest unghi de vedere, procesul educativ se prezintă în timp ca o transmitere și o interiorizare activă de valori. Prin aceste operații, acțiunea educativă identifică pe cel educat cu un sistem de valori, îl solidarizează cu ele și astfel educația îndeplinește în societate, în cele două planuri cunoscute — al socialului și al individualului — o funcție social-valorică, de formare a unei conștiințe creatoare de valori, fără de care progresul societății nu este posibil.

Al doilea motiv care pledează pentru o pedagogie axiologică ține de constatarea că în istoria gîndirii pedagogice nici unul din marii pedagogi nu a trecut nepăsător peste o astfel de problemă. A. Diesterweg, de pildă, în al său *Îndrumător pentru formarea învățătorilor germani*, enunțînd principiul educației conform culturii și spiritului timpului, enunța de fapt un punct de vedere axiologic asupra educației, al cărei scop suprem, zicea el, este „activitatea proprie în slujba adevărului, frumosului și binelui“ [7], adică „de a trăi ca om, de a avea bunuri și a le folosi, de a-și întrebuința liber forțele, de a le dezvolta și aplica nestingherit“[8]. Numai astfel, conchide Diesterweg, se formează omul armonios dezvoltat.

Asemănător se pronunța și A. S. Makarenko asupra finalității educative. Scopul educației, „rezultat din cerințele noastre sociale, din scopurile și nevoile luptei noastre“[9] constă, zicea el, „nu numai în aceea de a forma omul-creator, omul cetățean, capabil să participe cu cea mai mare eficacitate la opera de construire a statului. Trebuie să formăm un om care are datoria să fie fericit“[10], prin valorile create de el.

În sfîrșit, un al treilea motiv se referă la faptul că opera clasicilor marxismului conține numeroase pasaje ce cuprind idei prețioase pentru o investigare axiologică a preocupărilor educative, îndeosebi *Manuscrisele economico-filozofice*, *Ideologia germană* și *Capitalul*. De asemenea, documentele partidului nostru, cu deosebire ale Congresului al X-lea al P.C.R., prin precizările lor referitoare la educația socialistă, la scopul și conținutul ei, relevă convingător dependența valorii bunurilor materiale și spirituale în societatea noastră de virtuțile omului, de nivelul său de educare și de gradul de cultură [11].

Să încercăm, deci, să conturăm unele aspecte din problematica cunoașterii și interpretării axiologice a educației.

Un prim grup de aspecte *privește scopul educației* ca o *valoare*. Scopul este conceptul care ocupă, după cum este cunoscut, locul central în sistemul categoriilor

---

[7] A. Diesterweg, *Texte pedagogice alese*, E.D.P., București, 1963, p. 11.

[8] Ibidem, p. 67.

[9] A. S. Makarenko, *Opere pedagogice alese*, vol. II, E.S.P.L.P., 1950, p. 24.

[10] A.S. Makarenko, *Opere pedagogice alese*, vol. I, E.S.D.P., 1960, p. 70.

[11] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Ed. politică, 1969, p. 92—97.

educației. El a fost denumit un „model", „proiect" sau „program" pentru faptul că include în structura sa un ideal de om și o acțiune complexă de construire a acestuia ca o personalitate, pentru faptul că scopul educativ este o prefigurare a rezultatului unui model de acțiune educativă viitoare. Admitem caracterul obiectiv al acestei anticipări și susținem că formularea sa se coroborează cu esența umană. Ne întrebăm, însă, mai puțin, cum are loc formularea scopului educației, *pe ce valori îl întemeiem*. Aceasta nu poate să aibă loc decît prin recunoașterea posibilității și trebuinței autorealizării și depășirii omului în procesul creării valorilor, prin care și se obiectualizează esența sa subectivă. Omul este o ființă finalizată, care prin fiecare act al său urmărește un scop, condiționat obiectiv și de rezultatele valorice ale manifestărilor sale de viață, ca procese prin care el „devine, se schimbă necontenit împreună cu schimbarea raporturilor sociale" [12]. De aici rezultă două consecințe pentru elucidarea întrebării puse. Una presupune plecarea — în formularea scopului educației — de la prevederea omului concret, viu, real, produs al unor condiții istorice și de clasă determinate, al unei colectivități de muncă și comunități locale, dar și ca un creator, la toate nivelurile, al unui sistem de relații și activități, prin intermediul cărora avem putința să sesizăm modelul însușirilor esențiale ale celui pe care îl educăm în fluxul devenirii sale.

Pentru educație este deci fundamentală întrebarea : „Ce poate deveni omul ?", în înțelegerea pe care marxismul i-o dă ca „ființă supremă pentru om" [13], ca „singurul punct de la care trebuie să pornească totul și la care trebuie să se înoarcă totul" [14]. În acest sens, părerea lui I. S. Kon despre aspectele pe care le comportă conceptul de personalitate credem că are implicații asupra acțiunii și situației educaționale și în mod deosebit se încadrează în concepția despre întemeierea scopului educației pe recunoașterea valorii fiecărui om ca ființă activă și creatoare. El spune că personalitatea, în legătura sa cu însăși dezvoltarea societății, comportă :

1. Un aspect structural, funcțional, în sensul că personalitatea se prezintă ca un sistem determinat de valori, condiționată de apartenența individului la diferite grupe sociale și de poziția sa în interiorul acestor grupe.

2. Un aspect istoric și cultural, în sensul conceperii personalității ca o integrare a unor trăsături de esență socială, ca expresie a particularităților tipice ale societății.

3. Un aspect dinamic, în sensul că personalitatea este un subiect activ al raporturilor sociale, ca individualitate creatoare [15].

Cea de-a doua consecință rezultată privește modalitatea prin care omul se realizează și se depășește ca om. Aceasta este activitatea definită „ca un anumit mod de viață" [16] al lui, un mod liber și conștient la scara întregii societăți. Cu ajutorul acestui mod, producînd bunuri și modificînd necontenit relațiile sociale în care trăiește, omul își materializează în lumea obiectivă forțele sale subiective. El

---

[12] Antonio Gramsci, *Opere alese*, E.P., Buc., 1963, p. 51.

[13] Marx, Engels, *Opere*, vol. I, ESPL., Buc., 1957, p. 421.

[14] *Ibidem*.

[15] cf. I. S. Kon, *La personalité et ses róles sociaux*, în *La sociologie en U.R.S.S.*, 1966, p. 78.

[16] Marx, Engels, *Opere*, vol. 3, E.P., București, 1958, p. 21.

își exteriorizează energiile și aspirațiile în faptele ce-l realizează și-l dezvoltă în sens umanist, arătînd ce poate deveni.

Modalitatea de formare a omului nu este însă numai de ordinul *actului*. Fenomenul de formare are la baza sa și o latură spirituală, cu ajutorul culturii ca ansamblu de valori. Finalitatea educativă este un raport de acțiune mediată de scop și mijloace, în care valorile culturii se prezintă ca o relație dintre condiția umană de existență și proiectele spirituale la care se aspiră. Acestea cunosc un vizibil caracter axiologic. Fenomenul de cultură presupune, cum știm, un aspect subiectiv, de prețuire și creare a valorilor. Din acest punct de vedere, obiectul educației trebuie înțeles și ca subiect axiologic.

Cultura presupune, apoi, un aspect obiectiv, ce se impune dinafară. Acest aspect obiectiv se compune din două părți : una materială, care reprezintă ansamblul bunurilor cu valoare pentru existența omului, în legătură cu evoluția constantă a științei și tehnicii, și a doua parte, care reprezintă suma valorilor spirituale privind relațiile de ordin ideologic, moral, estetic, juridic etc. Prin această din urmă latură a culturii, educația ne apare ca *act de creație*, care prezintă diferite fațete : de selecție, de decizie și transmitere a unei sume de valori, de prelucrare, dozare și înțelegere, de apreciere, opțiune și asimilare a acestor valori, de integrare și angajare activă a personalității în noile trebuințe ale omului și societății. Educația — concepută ca act de culturalizare — nu se rezumă, deci, numai la transmiterea și la asimilarea rapidă de valori. Educația nu este numai un act de difuzare și înțelegere a valorilor. Prin intermediul educației se ajunge la crearea de valori. De aceea, procesul educativ este nu numai o exprimare de valori, ci și o participare la crearea de valori. Transmițînd cultura, educația transmite inclusiv țelurile și mijloacele dezvoltării umane. Prin valorile sale, cultura se dovedește aici „elanul unui dinamism creator, avîntat, de căutare a altor orizonturi" [17]. Ea înseamnă, „în esență, efortul de a căuta sau inventa cu ajutorul valorilor un destin nou" [18]. Procesul organizat de instruire și de asimilare a valorilor spirituale devine, astfel, orientat cu insistență spre inventivitate, pregătind terenul unei creații înnoitoare, printr-o continuă raportare la tendințele dezvoltării societății.

Un al doilea grup de aspecte importante, pe care le desprindem din problematica relației dintre pedagogie și axiologie, privește *procesul* de vehiculare a educației, cu tezaurul imens de valori acumulate în societate, ca rezultat a tot ceea ce a creat mai de preț mintea omului. Din acest punct de vedere, educația, prin conținutul diverselor sale laturi, este profund ancorată în tematica axiologică, iar structura acțiunii educative se corelează cu valorile, acestea fiind una din condițiile desfășurării procesului formativ, întrucît ele sînt sensurile general-umane ale oricărui act de creație. În acest context, școala, ca principalul „canal de difuzare a culturii, de îmbogățire a minții", dar și ca principalul canal de „modelare a caracterelor și formare cetățenească a tinerelor generații" [19], capătă o fermă orientare a acțiunilor sale educaționale, prin raportarea lor la valorile pe care le transmite.

---

[17] René Maheu, *Civilizația universului*, Ed. științifică, București, 1968, p. 164.

[18] *Ibidem*.

[19] Nicolae Ceaușescu, *Raport la cel de-al X-lea Congres al P.C.R.*, E.P., București, 1969, p. 94.

Acțiunea de modelare în plan educativ pe care ea o desfășoară ca instituție educativă are loc în limitele trecerii de la valori trecute și prezente la valori viitoare, deoarece, ca act educativ, educația este străbătută de judecățile de valoare: dintre existență și ideal de viață, dintre acțiune și prognoză, dintre comunicare și opțiune între diferite valori, dintre posibil și existent, dintre real și proiectul uman.

Între aceste judecăți intervine un aliaj dialectic, care dă manifestărilor de conduită un „sens" axiologic și a cărui funcție e să provoace sau să ajute satisfacerea unei game întregi de necesități, personale și colective : înclinații, interese, dorințe, pasiuni etc. Transmițînd celor ce sînt educați valori ce reprezintă esențialitatea lumii, acestea devin, pentru nevoia omului de a se realiza, stimuli pentru acțiuni, pentru fapte. Se întîmplă aceasta pentru că în procesul educației valorile spirituale cuprind un mesaj informațional, generator de posibilități de dezvoltare și acțiune. Din acest mesaj valoric, educatul își alege o interpretare și un mod de comportare corespunzător structurii sale psihice și direcției imprimate personalității sale de ansamblul valorilor cu care intră în contact.

În acest sens, a educa înseamnă a arăta individului ceea ce în realitate e valoare, a-l face să înțeleagă sensul valoric al faptelor de conduită, a-i forma convingerea hotărîtă în valoarea comportării respective. Sub acest unghi de vedere, educația se prezintă ca o formare a atitudinii față de valori și, în același timp, este mijlocul pentru realizarea conduitei comuniste ca o purtătoare de valori. Învățămîntul se dovedește a fi o cale fundamentală pentru societate în perpetuarea valorilor spirituale și în crearea unei motivații referitoare la criteriile de valorizare, individuale și sociale. Putem spune, deci, că prin vehicularea cu ansamblul valorilor dobîndite de societate, care sînt idealuri umane, educația ajunge să determine ceea ce este posibil prin om și ceea ce este de dorit pentru el în materie de dezvoltare. Există, însă, aici o mare dificultate : dificultatea a ceea ce în realitate e valoare — cum remarcă cunoscutul filozof sovietic Tugarinov — și neadmiterea acesteia ca valoare. Omul nu vede valorile acolo unde sînt și consideră ca valoare ceea ce în realitate nu este valoare, datorită unei neînțelegeri a perspectivei istorice, caracterului limitat al experienței de viață, existenței unor fenomene negative în viața socială sau unei explicații nesatisfăcătoare a unor măsuri sociale întreprinse[20]. În acest caz, educația se poate afla în situația de a-l orienta pe individ în sesizarea valorilor, de a-l sfătui în luarea deciziilor, de a-l îndruma în aprecierile de valoare pe care le face, în procesul afirmării și dezvoltării sale.

★

Relația dintre pedagogie și axiologie nu cuprinde, desigur, numai aceste aspecte de care ne-am ocupat. Ceea ce ne-am propus a releva a fost ideea că punerea în discuție a problematicii pedagogice din punct de vedere axiologic, indiferent de greutățile care ne stau în cale cînd vrem să o abordăm astfel, este de folos pedagogilor, în primul rînd, prin încercarea de a explica măcar unele din aspectele valorice ale fenomenului educativ. În prezent, cînd rezolvarea unei probleme științifice dintr-o disciplină necesită depășirea limitelor acesteia, cînd o abordare complexă a unui fenomen presupune o folosire universală a cunoștințelor, a gîndirii interdisciplinare, informațiile științei axiologiei vin în sprijinul efortului pedagogiei de a ridica teoria și practica educației la un nivel sporit de exigență științifică și de finalitate eficientă.

[20] cf. V. P. Tugarinov, *Teoria ţennostei v marksizme* Izd. vo, Leningradskogo Universiteta, 1968.

Teoria și problematica generală a valorilor au o mare importanță ipotetică și practică pentru înțelegerea problemelor de educație. În analiza structurală a educației ni se dezvăluie semnificația valorilor umane pentru acțiunea educativă, dar și raportarea explicită a acestora la condițiile de existență spirituală a omului, la realizarea idealului său de viață, ca ființă conștientă și creatoare. De aceea, străbătînd întregul domeniu pedagogic, valorile dau acțiunii educative o orientare prospectivă, de model informațional și atitudional, deschizînd posibilități nelimitate de perfectibilitate umană, în perspectiva unei corespondențe cu necesitățile sociale și idealurile generate de acestea. O străduință permanentă de a privi și cerceta fenomenul educativ sub un unghi de vedere axiologic găsește în axiologia marxistă:

1) o bază teoretică pentru o înțelegere mai profundă a valorii omului și a condiției dezvoltării lui ;

2) o bază metodologică pentru o definire mai cu precizie a dimensiunilor educației, o înțelegere mai concretă a conduitei omului, a stimulilor săi și a legităților educației ;

3) o cheie pentru înțelegerea „mecanismului" valoric al devenirii și afirmării omului, a capacității de a fi stăpîn pe soarta sa.

Pentru pedagogie, aceste fundamente sînt esențiale, deoarece ea acționează prin intermediul unui sistem de valori determinate, în vederea realizării unei personalități asimilatoare și creatoare de valori. Și din acest punct de vedere, pedagogia nu poate opera niciodată în afara axiologiei, ca teoria generală a valorilor și aprecierilor.

ПЕДАГОГИКА И АКСИОЛОГИЯ

(Резюме)

Сознание и гуманное отношение как цель воспитания подразумевают всегда произвидительную конечную цель направленную как к внешнему миру человека так и к своему внутренему существованию. Это ведет к полезности определенной педагогической точки зрения касающе ся проблематики ценносте-й оценок, поддерживаемая автором путем нескольких доводов: характер педагогики как синтети ирующей науки, наличие аксиологичес ой педагогики в истории воспитательных доктрин (например, у А. Дистервега, у А. С. Макаренко) и многочисленные пути в творчестве классиков марксизма и документах Р. К. П.

Очерк широко рассматривает две группы аспектов проблематики познания и аксиологиечской интерпретации воспитания: 1) рассматривание цели воспитания как ценности, последствия которой касаются системы ценностей, на которых основывается эт цель и средства формирования человека и 2) управление воспитанием огромного количества накопленных обществом ценностей. Отсюда вытекает заключение, что исследование воспитательного явления с аксиологической точки зрения находит в марксисткой аксиологии теоретическую основу для более глубокого понимания значения человека, методологическую основу для определения размеров воспитания и ее связей, а также ключ к пониманию „механизма" становления и утверждения человека, его способности быть хозяином своей судьбы.

PÉDAGOGIE ET AXIOLOGIE

(Résumé)

La conscience et l'attitude humaine comme objectif de l'éducation implique toujours une finalité de valeur, orientée tant vers l'entourage de l'homme, qu'aussi vers son existence intérieure. Ceci conduit à l'utilité d'un point de vue pédagogique concernant la problématique

des valeurs et des appréciations, soutenu par l'auteur par quelques arguments : le caractère de la pédagogie comme science de synthèse, l'existence d'une anticipation de pédagogie axiologique dans l'histoire des doctrines éducatives (par exemple chez A. Diesterweg, A. S. Makarenko) et de nombreuses idées de l'oeuvre des classiques du marxisme et des documents du Parti Communiste Roumain.

L'étude examine largement deux groupes d'aspects de la problématique de la connaissance et de l'interprétation axiologique de l'éducation : 1) la conception du but de l'education comme une valeur a des conséquences concernant le système de valeurs sur lesquelles ce but se base et la modalité valorique de formation de l'homme et 2) la véhiculation de l'éducation d'un immense trésor de valeurs accumulées dans la société. On détache la conclusion que la recherche du phénomène éducatif sous un point de vue axiologique trouve dans l'axiologie marxiste un fondement théorique pour une plus profonde compréhension de la valeur de l'homme, une base méthodologique pour une définition des dimensions de l'éducation et de ses rapports et une clef pour la compréhension du „mécanisme" valorique de la formation et de l'affirmation de l'homme, de la capacité d'être maître de son sort.

PEDAGOGY AND AXIOLOGY

(Abstract)

The human consciousness and attitude as object of education always imply a valuable aim, directed both to the exteriour world and to the man's interiour life. This ground leads to the use of a pedagogical point of view regarding the problems of values and estimations, supported by the author in some points : the nature of pedagogy as a science of contact, the existence of some axiological education assumptions in the history of the educational doctrines (e.g. A. Diesterweg, A. S. Makarenko) and a great number of ideas in the Marxist classical works and the Party documents.

The study examines on a large scale two groups of aspects in the problems of knowledge and axiological interpretations of education : 1) the formulation of the aim of education as a value consistent with the system of values upon which it in based and the means of forming the thuman being and 2) the use of an enormour thesaurus of values gathered in society by the education. We come to the conclusion that the investigation of the educational phenomenon from an axiological point of view finds in the Marxist philosophy a theoretical basis for a definition of the dimentions of education and a key for the understanding of the value „mechanism" of man's becoming and affirmation, of this ability to be his own master

Aplicarea instruirii programate în predarea morfologiei limbii române

Prof. dr. GEORGETA MUNTEANU

Cercetările în domeniul instruirii programate se înscriu în cadrul acțiunilor care vizează perfecționarea și modernizarea învățămîntului.

Avînd în vedere complexitatea problemelor pe care le ridică această nouă formă a procesului de învățămînt, avantajele și limitele pe care instruirea programată le aduce la optimizarea procesului de învățămînt am întreprins o cercetare de mai mari proporții în vederea aplicării acestei noi forme de învățare în predarea gramaticii limbii române. Scopul cercetării s-a axat pe obiectivele principale ale predării gramaticii în școală. S-a urmărit în primul rînd verificarea contribuției instruirii programate la formarea unui sistem de noțiuni temeinic însușite. Ne-am preocupat, în special, să surprindem contribuția acestei forme de învățare la formarea și la consolidarea unui sistem de priceperi și deprinderi de utilizare independentă a cunoștințelor și mai ales la formarea capacităților intelectuale ale elevilor de a opera independent cu cunoștințele gramaticale însușite. Cercetarea a impus și unele obiective specifice aplicării instruirii programate cu privire la eficiența acestei forme de învățare în comparație cu metodele tradiționale. S-au studiat de asemenea posibilitățile de a îmbina instruirea programată cu metodele tradiționale de predare, precum și cu învățarea cu ajutorul modelelor. Și, în sfîrșit, s-a urmărit atitudinea elevilor față de aplicarea instruirii programate un timp mai îndelungat.

Prima sarcină dificilă a cercetării a fost de a încadra instruirea programată în sistemul școlar bazat pe clase și lecții, problemă mai puțin prezentată în studiile publicate în această direcție. Cea de-a doua sarcină, la fel de grea, a fost elaborarea textelor programate.

În alcătuirea programelor s-a ținut seama de specificul de vîrstă al elevilor, de prevederile programei școlare la clasa respectivă și de încadrarea instruirii programate în sistemul școlar și în tipurile de lecții cunoscute. S-a ținut seama și de etapele procesului de formare a noțiunilor gramaticale, precum și de necesitatea repetării cunoștințelor, în vederea asimilării mai temeinice a acestora, precum și de necesitatea unui sistem complex de exerciții pentru formarea și dezvoltarea capacității de a opera cu categoriile respective.

În elaborarea programelor s-a aplicat sistemul linear Skinner, luîndu-se în considerare experiența și opiniile altor autori, precum și criticile și argumentele

aduse împotriva și în favoarea instruirii programate (L. Couffignal, D. Cram, A. T. Ilina, B. L. Itelson, Ed. Labin, L. N. Landa, N. Lumsdain, J. Lysangth, R. Gal etc.).

S-au respectat principiile cunoscute ale programării menționate în lucrări de sinteză de diferiți autori (E. Frey, G. Décote, P. Oléron, M. de Montmollin). Însă, spre deosebire de programele obișnuite, „răspunsurile de control" — confirmările corectitudinii răspunsului — nu au fost distribuite la fiecare pas ci numai la secvențele care puneau probleme-cheie sau la cele cu implicații ortografice. În distribuirea răspunsurilor de control numai la anumite secvențe s-a pornit de la ipoteza (pe care experimentarea a dovedit-o justă) că indicațiile textului programat și succesiunea strict lineară a pașilor pot conduce pe elevi să observe și să analizeze independent fenomenul gramatical, fără a comite greșeli.

S-au folosit mai multe tipuri de lecții programate sub forma unor broșuri :

— În primul tip — cele mai numeroase lecții aveau scopul introducerii noțiunilor noi și cuprindeau secvențe : „informații — răspuns" ; „reguli — definiții" ; „întăriri — confirmări" ale corectitudinii răspunsului și „exerciții aplicative".

— Cel de-al doilea tip de texte programate avea scopul de a fixa, recapitula și sistematiza un șir de noțiuni însușite prin instruirea programată, precum și secvențe cu caracter aplicativ la variate tipuri de exerciții.

— Cel de-al treilea tip de texte programate conținea texte de verificare cuprinzînd un număr redus de cadre, fără confirmări. Acestea au servit de teste de control și claselor martori.

Introducerea învățării programate în studierea categoriilor morfologice s-a desfășurat treptat, începîndu-se cu lecții separate, continuîndu-se cu studierea unor capitole, deci a unor sisteme de 10—20 lecții și ajungîndu-se la aplicarea instruirii programate pentru studierea întregii morfologii la clasa a V-a și a unor noțiuni dificile și la clasa a VI-a.

Experiențele s-au desfășurat în 4 etape distincte.

În *prima etapă* experimentul a cuprins introducerea instruirii programate în lecții izolate și s-a desfășurat în două serii. În prima serie, instruirea programată s-a aplicat în 4 lecții, studiindu-se contribuția adusă la înțelegerea și la însușirea categoriilor de adverb, prepoziție, conjuncție. Experimentul a cuprins 3 clase a V-a însumînd 101 elevi, două clase experimentale și o clasă de control. În seria a II-a, instruirea programată s-a aplicat în 3 lecții pentru învățarea cazurilor substantivului, studiindu-se gradul de însușire și de reținere a noțiunilor formate după un sistem mai complex de instruire programată.

Experimentul a cuprins două clase a V-a : una experimentală și una de control, cu un număr de 74 elevi.

În *etapa a II-a* s-a folosit instruirea programată într-un sistem de 21 lecții consecutive (17 lecții — capitolul verb ; 3 lecții — părți de vorbire neflexibile, adverb, prepoziție, conjuncție și o lecție de verificare).

Experimentul s-a desfășurat la 6 clase a V-a, însumînd 208 elevi, 3 clase experimentale și 3 clase de control. Aplicarea instruirii programate s-a întins pe o durată de 11 săptămîni în trimestrul al II-lea și al III-lea al anului școlar. La clasele de control au predat profesori cu o îndelungată experiență didactică, utilizînd metodele tradiționale.

În cadrul acestui experiment de lungă durată, s-au urmărit mai multe aspecte: studierea rezultatelor aplicării învățămîntului programat într-un proces îndelungat

și complex ; verificarea eficienței instruirii programate în formarea unui număr mai mare de noțiuni noi pentru elevi, precum și în formarea unor priceperi și deprinderi.

În *etapa a III-a*, experimentul a cuprins studierea întregii morfologii la clasa a V-a într-un sistem de instruire complexă, în care învățămîntul programat s-a îmbinat atît cu utilizarea metodelor tradiționale, cît și cu învățarea prin modele. Experimentul a avut loc în trei serii :

În seria I experimentul s-a desfășurat la 8 clase a V-a, însumînd 265 elevi, pe o durată de 5 săptămîni, 4 clase învățînd după sistemul instruirii programate, iar alte 4 clase învățînd după sistemul tradițional. S-a aplicat învățămîntul programat într-un sistem de 10 lecții pentru însușirea substantivului.

În seria a II-a, experimentul a continuat prin lecții în care s-a reluat predarea orală. S-a utilizat — pe lîngă metodele tradiționale — și învățarea prin modele[1], la adjectiv și pronume.

În a III-a serie s-a aplicat din nou instruirea programată în 13 lecții pentru învățarea verbului.

La obiectivele urmărite, în etapele următoare s-au mai adăugat : studierea eficienței instruirii programate pentru formarea și dezvoltarea capacității de a opera cu cunoștințele însușite ; studierea posibilităților de a îmbina învățămîntul programat cu învățarea prin modele și cu sistemul tradițional de predare.

În *etapa a IV-a* s-a trecut la introducerea instruirii programate la învățarea morfologiei la clasa a VI-a. S-a ales capitolul verb, deoarece în învățămîntul tradițional se întîmpină dificultăți atît cu privire la reținerea categoriilor însușite în anul precedent (timpurile și modurile verbului), cît mai ales în învățarea diatezelor.

Introducerea instruirii programate în învățarea verbului la clasa a VI-a a prezentat cîteva aspecte noi, neîntîlnite în etapele anterioare. Se presupune că elevii clasei a VI-a și-au însușit noțiunile de bază cu privire la verb și flexiunea acestuia (definiție, persoană, număr, timpuri, moduri, conjugări). deci acestea nu mai trebuiau predate ca noțiuni noi, ci numai repetate. Dar, în același timp, se putea presupune că în intervalul de un an a intervenit și un proces de uitare a cunoștințelor despre verb, care la unii elevi putea fi mai mic, iar la alții mai mare. Aceasta implica elaborarea unor texte programate care să rezolve repetarea cunoștințelor din anul precedent fără a-i plictisi pe elevii care nu uitaseră și în același timp să asigure nu numai repetarea, ci chiar reînsușirea cunoștințelor uitate de unii elevi. Pe de altă parte, se cereau însușite cunoștințele privitoare la cele trei diateze. Însușirea diatezelor necesita elaborarea unor texte programate care să poată asigura formarea noțiunilor și a unor priceperi dificil de format în mod obișnuit, priceperea de a recunoaște și a deosebi tipurile și modurile verbelor la cele trei diateze după înțeles și formă, priceperea de a conjuga verbele la diateză pasivă și reflexivă (cu cele două feluri de pronume reflexiv — în dativ și acuzativ), priceperea de a scrie corect la diferite timpuri și moduri formele verbelor la diateză reflexivă. În sfîrșit, introducerea instruirii programate la clasa a VI-a cerea și elaborarea unor texte programate cu un nivel de dificultate sporit, în funcție de vîrsta elevilor, cu un an mai mare față de clasa a V-a.

---

[1] G. Munteanu, *Instrucția programată și învățarea prin modele utilizate în predarea gramaticii și a ortografiei limbii române*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1967.

În etapa a IV-a s-a aplicat instruirea programată în 9 lecţii (8 pentru însuşirea cunoştinţelor despre verb şi în a noua lecţie s-a dat o probă de verificare). Experimentul s-a desfăşurat la 6 clase : 3 clase experimentale şi 3 clase de control, însumînd 200 elevi.

Sintetizînd datele aplicării instruirii programate, ajungem la concluzia că cercetarea s-a desfăşurat în 5 şcoli din Cluj, la un număr de 43 clase, cu un total de 1424 elevi. Dintre acestea, 22 clase au fost experimentale, cu un total de aproximativ 754 elevi, iar 21 clase au servit de control, cu un total de aproximativ 670 elevi. Considerînd că la fiecare lecţie s-a dat fiecărui elev cîte o broşură programată, se poate aprecia că s-a lucrat aproximativ cu un număr de 6515 texte programate.

Aprecierea contribuţiei instruirii programate în învăţarea categoriilor morfologice s-a făcut prin rezultatele obţinute de elevi în rezolvarea textelor programate propriu-zise, pe de o parte, şi a exerciţiilor inserate în fiecare lecţie programată, pe de altă parte.

Rezolvarea corectă a programelor, cu un coeficient care oscila între 90—98%, dovedeşte că elevii au înţeles materialul programat şi şi-au însuşit cunoştinţele introduse în lecţiile programate. Aprecierea calitativă şi cantitativă a modului în care elevii au rezolvat exerciţiile dovedeşte de asemenea eficienţa învăţămîntului programat, atît în ceea ce priveşte însuşirea cunoştinţelor, cît şi în ceea ce priveşte formarea unor priceperi şi deprinderi de a opera independent cu categoriile morfologice învăţate.

Pentru a aprecia mai temeinic şi mai obiectiv rezultatele aplicării învăţămîntului programat în studierea categoriilor morfologice şi a vedea dacă obiectivele cercetărilor întreprinse au fost atinse, prezentăm rezultatele, apreciindu-le din mai multe puncte de vedere şi anume :

1. În primul rînd s-a apreciat contribuţia adusă de instruirea programată la *formarea noţiunilor morfologice şi la însuşirea lor.* Aprecierea contribuţiei instruirii programate la formarea şi la însuşirea noţiunilor cu privire la definiţia, genul, numărul şi cazurile substantivului s-a făcut prin teste de control incluse în fiecare lecţie programată, deci imediat după introducerea noţiunilor.

TABELUL Nr. 1

ÎNSUŞIREA CUNOŞTINŢELOR LA CAPITOLUL „SUBSTANTIV"

— imediat după introducerea noţiunii —

(rezultate în %)

Categoria morfologieă	Numărul lecţiei	Numărul de elevi	Procentajul de exactitate:
Recunoaşterea substantivului	I	123	67,9
Numărul substantivului	III	121	75,8
Genul substantivului	IV	129	85,8
Cazurile substantivului	V	123	72,9

In tabelul nr. 1 sînt înscrise date privitoare la performanţele realizate în însuşirea cunoştinţelor privitoare la flexiunea substantivului. Rezultatele introduse în tabel sînt obţinute la probele date pentru a verifica însuşirea definiţiei substanti-

vului (în prima lecţie), a numărului substantivului (în lecţia a treia), a genului substantivului (în lecţia a patra) şi a cazurilor substantivului (în lecţia a şasea). Am considerat ca valori indicatoare pentru aprecierea rezultatelor numărul răspunsurile corecte înregistrate în probele de control date [2].

Pentru a aprecia aportul instruirii programate la formarea noţiunilor despre timpurile verbului s-au dat două probe: una trebuia să verifice dacă elevii — însuşindu-şi timpurile verbului — le recunosc într-un text dat, iar cea de-a doua probă solicita conjugarea verbelor la timpurile respective. Datele incluse în tabelul nr. 2 sintetizează rezultatele probelor de control ce au avut loc în cele 7 lecţii în care s-au însuşit timpurile verbului.

TABELUL Nr. 2

ÎNSUŞIREA CUNOŞTINŢELOR LA TEMA „TIMPURILE VERBULUI"

— imediat după introducerea noţiunii —

(rezultate în %)

Timpurile verbului	Numărul lecţiei	Numărul de elevi	Modul de verificare a însuşirii cunoştinţelor	
			Recunoaşteri	Conjugări
Prezentul	II	104	84,3	92,6
Imperfectul	III	104	76,6	83,2
Perfectul compus	IV	101	87,1	88,6
Perfectul simplu	V	104	75,0	73,2
Mai mult ca perfectul	VI	104	81,9	80,8
Viitorul I	VII	104	94,5	96,3
Viitorul II	VIII	104	96,0	98,4

Pentru a putea aprecia aportul instruirii programate la însuşirea caracteristicilor modurilor verbelor, precum şi la însuşirea conjugării verbelor la timpurile fiecărui mod s-au dat probe de verificare tot în fiecare lecţie, solicitînd recunoaşterea şi conjugarea verbelor. Datele incluse în tabelul nr. 3 prezintă rezultatele probelor de apreciere, separat pe fiecare mod, transcrise în procentaje de exactitate.

TABELUL Nr. 3

ÎNSUŞIREA CUNOŞTINŢELOR LA TEMA „MODURILE VERBULUI"

— imediat după introducerea noţiunii —

(rezultate în %)

Modurile verbului	Numărul lecţiei	Numărul de elevi	Modul de verificare a însuşirii cunoştinţelor	
			Recunoaşteri	Conjugări
Indicativ	IX	107	88,8	91,0
Condiţional-optativ	IX	107	87,3	87,8
Conjunctiv	X	105	93,3	85,9
Imperativ	X	105	85 3	80,7
Infinitiv	XI	105	94,5	—
Gerunziu	XI	105	92,5	—
Participiu	XI	105	91,4	—
Supin	XI	105	90,9	—

[2] Întrucît clasele cuprinse în experiment aveau efective inegale, datele le-am transcris în „procentaje de exactitate". S-a luat drept bază de calcul numărul maxim de puncte, în ipoteza rezolvării complete a probelor date. S-a determinat apoi „procentajul de exactitate", aflat prin raportarea numărului de recunoaşteri corecte a categoriilor gramaticale respective la numărul maxim de puncte şi înmulţind rezultatul cu 100 (G. Mialaret, *Nouvelle pédagogie scientifique*, P.U.F., Paris, 1954, p. 39).

Ca o concluzie cu privire la contribuția adusă de instruirea programată la însușirea noțiunilor morfologice, după rezultatele obținute la categoriile de gen, număr și caz la substantive, la timpurile și modurile verbelor, se poate considera că rezultatele sînt în favoarea instruirii programate, deoarece la toate probele procentajul de exactitate a fost deasupra pragului limită de 75% (în general, o noțiune se consideră însușită cînd întrunește 75% procentaj de exactitate — G. M i a l a r e t).

2. Dar, pentru a aprecia mai exact aportul instruirii programate la învățarea categoriilor morfologice s-au analizat rezultatele obținute și prin compararea rezultatelor de la clasele care au învățat prin instruire programată cu cele ale claselor cu învățare prin metodele tradiționale. Astfel, s-au evaluat performanțele realizate de cele două grupe de clase spre a putea aprecia aportul instruirii programate la *asimilarea și reținerea cunoștințelor*. Aprecierea s-a făcut prin probe de control date la sfîrșitul studierii capitolelor și la diferite intervale de timp, atît claselor care au învățat după sistemul programat, cît și celor la care s-a predat după sistemul tradițional.

Pentru a aprecia *asimilarea și reținerea cunoștințelor* cu privire la f l e x i u n e a s u b s t a n t i v u l u i, l a g e n, n u m ă r și c a z s-au efectuat comparații între rezultatele obținute de cele 4 clase cu instruire programată cu ale celor 4 clase cu predare tradițională, la trei probe : la o probă preliminară (pretest), la terminarea capitolului (posttest) și la un interval de 5 luni (test de reținere — retest), urmărind astfel evoluția asimilării și reținerii cunoștințelor.

TABELUL Nr. 4

ASIMILAREA ȘI REȚINEREA CUNOȘTINȚELOR LA TEMA „SUBSTANTIV"

(rezultate în %)

Test de verificare	Sistem de învățare	Numărul de elevi	Procentaj de exactitate :			
			Substantiv	Număr	Gen	Caz
I PRETEST	Programat	130	75,9	73,6	69,7	—
	Tradițional	126	79,7	74,0	71,9	—
II POSTTEST	Programat	135	93,6	89,9	89,2	79,3
	Tradițional	125	88,2	81,2	81,2	63,1
III RETEST	Programat	133	92,6	88,7	87,2	77,7
	Tradițional	122	83,1	78,7	78,6	55,2

În tabelul nr. 4 sînt incluse datele privind rezultatele obținute de ambele grupe de clase (cu învățămînt programat și cu predare tradițională) la aceste trei probe, care atestă asimilarea și reținerea cunoștințelor prin cele două sisteme de învățare. Din datele incluse în acest tabel se poate constata că la proba preliminară (pretest) dată ambelor grupe de clase înainte de începerea studierii substantivului se remarcă diferențe nesemnificative în recunoașterea majorității categoriilor (substantiv, gen, număr), situate sub pragul de 75% Rezultatele la proba finală (posttest) dată la sfîrșitul capitolului arată o creștere a volumului de cunoștințe la ambele grupe de clase, dar progresul claselor cu instruire programată este mult mai evident, concretizîndu-se în diferențe semnificative între procentajele de exactitate realizate.

Rezultatele obținute la testul de reținere (după 5 luni) arată o ușoară scădere a procentajului de exactitate la ambele grupe de clase față de cele obținute la proba dată imediat după terminarea studierii substantivului. Scăderea procentajului se datorește desigur uitării unor aspecte, dar la toate categoriile se observă coeficienți mult mai ridicați în performanțele realizate de elevii care au lucrat pe baza materialului programat.

Pentru aprecierea contribuției instruirii programate la asimilarea și reținerea cunoștințelor s-a considerat ca valoare indicatoare și volumul de cunoștințe asimilate și reținute în diferite etape ale aplicării programării la verb. S-au comparat rezultatele probei de control date înainte de începerea experimentului (pretest), atît la clasele unde s-a aplicat instruirea programată, cît și la clasele cu învățămînt tradițional cu rezultatele obținute după 7 lecții — după însușirea timpurilor verbului (test 1), după 12 lecții — după învățarea modurilor (test 2) și după 17 lecții — la sfîrșitul studierii capitolului verb (test 3).

TABELUL Nr. 5

ASIMILAREA ȘI REȚINEREA CUNOȘTINȚELOR LA TEMA „VERB"

Test de verificare	Sistem de învățare	Numărul de elevi	Procentaj de exactitate :			
			Verb	Timp	Mod	Conjugare
PRETEST	Programat	111	72,9	71,5	—	—
	Tradițional	89	74,7	72,8	—	—
TEST 1 (după 7 lecții)	Programat	104	87,4	83,7	—	—
	Tradițional	86	76,9	68,5	—	—
TEST 2 (după 12 lecții)	Programat	104	87,8	85,6	80,5	84,7
	Tradițional	90	75,8	70,8	55,6	60,2
TEST 3 (după 17 lecții)	Programat	92	95,8	94,3	80,3	87,9
	Tradițional	84	74,3	70,1	58,2	63,9

Datele introduse în tabelul nr. 5 precizează evoluția reținerii cunoștințelor în diferite stadii ale învățării. Se observă o evoluție crescîndă de la o probă la alta, la toate clasele cu instruire programată față de clasele cu predare tradițională, unde pe măsură ce se introduc noțiuni mai multe și mai dificile (timpurile și modurile verbului) se observă la unele clase un regres față de proba incipientă, iar procentajul de exactitate este sub limită sau foarte aproape de pragul limită de 75%, în timp ce la clasele cu instruire programată procentajul se ridică cu mult peste această limită.

Apreciind global performanțele privind asimilarea și reținerea cunoștințelor, putem să ajungem la concluzia că în toate etapele experimentului și la toate categoriile, lucrînd cu elevi din clase diferite, rezultatele, apreciate pe diverse căi, dovedesc o asimilare și o reținere a cunoștințelor net superioare la toate clasele care au învățat după sistemul programat.

3. Avînd în vedere posibilitatea instruirii programate de a intensifica activitatea de învățare conștientă, constatăm că această formă de învățare a creat condiții optime pentru stimularea operațiilor de gîndire. Principiul „răspunsului

activ", ce stă la baza acestui mod de învățare, intensifică activitatea elevului pentru a completa programul, pentru a răspunde la întrebările puse în urma informațiilor date și pentru a rezolva exercițiile aplicative din programe. Astfel, rezolvarea programului devine o formă de activitate independentă, care a creat condiții bune pentru formarea priceperilor și deprinderilor de a opera cu cunoștințele asimilate.

Aprecierea contribuției instruirii programate la formarea și la dezvoltarea capacității elevilor de a opera cu categoriile morfologice însușite s-a efectuat după mai multe criterii :

— S-a apreciat comparativ situația performanțelor obținute privind operațiile corecte realizate de cele două grupe de clase (cu învățămînt programat și cu predare tradițională), la sfîrșitul însușirii unui grup de cunoștințe (timpurile și modurile verbului — clasa a V-a ; verbul și flexiunea acestuia — clasa a VI-a).

— S-a urmărit la unele categorii și evolutiv dezvoltarea capacității elevilor de a opera cu cunoștințele însușite în etape diferite : imediat după introducerea noțiunii, la sfîrșitul studierii unui capitol și la un interval mai îndelungat, la terminarea studierii morfologiei [3].

În *concluzie* se poate aprecia că instruirea programată este o formă de învățare care, pe baza unor programe valoroase, eficient elaborate și la nivelul de înțelegere al elevilor, poate asigura însușirea, asimilarea și reținerea cunoștințelor ca și formarea unui sistem de priceperi și deprinderi necesare utilizării independente a cunoștințelor gramaticale însușite.

Introducerea instruirii programate în predarea gramaticii necesită în primul rînd programe eficiente, accesibile elevilor, precum și o pregătire din partea profesorilor, spre a-și însuși perfect programul, ca să vină în ajutorul elevilor care eventual ar avea greutăți și i-ar solicita. De asemenea, profesorul va corecta permanent programul, spre a avea mereu informații asupra modului de lucru al fiecărui elev, precum și spre a interveni cu metode tradiționale ori de cîte ori e necesar.

Introducerea instruirii programate contribuie într-o mare măsură la ridicarea calității procesului de învățămînt și la sporirea caracterului formativ al învățării.

Aportul cel mai însemnat al instruirii programate îl constituie activizarea, intensificarea activității de învățare a elevilor. Solicitați și ajutați să lucreze pe baza manualului programat, elevilor le crește independența și responsabilitatea în muncă. Ei lucrează în ritm propriu, cu un randament sporit, străduindu-se să învingă singuri dificultățile, să se autocontroleze, să opereze cu cunoștințele însușite și în felul acesta să-și însușească un stil de muncă intelectuală independentă.

---

[3] Rezultatele în această direcție au fost publicate în articolele : G. Munteanu, *Le développement de la capacité d'opérer avec les catégories grammaticales en utilisant l'enseignement programmé*, „Revue roumaine des sciences sociales", série de psychologie nr. 1/1968.

G. Munteanu, H. Pitaru, *Contribuția învățămîntului programat la formarea și dezvoltarea capacității elevilor de a opera cu categoriile gramaticale*, „Studia Universitatis Babeș-Bolyai", Series Psychologia-Paedagogia, 1967.

Aportul pionieriei la integrarea socială a generațiilor de copii

GHEORGHIȚA FLEANCU, RODICA GÂRLEANU, EUGENIA ENĂCHESCU

Sectorul de cercetare a activității pionierești — Consiliul Național al Organizației Pionierilor

Actualitatea preocupărilor privind integrarea socială a individului este determinată obiectiv de necesitatea formării unor personalități apte pentru o participație activă la practica socială, pentru o accelerare a progresului societății contemporane.

Organizația pionierilor, fiind „o formă de activitate socială a copiilor, menită să completeze — pe căi specifice — instrucția și educația ce se desfășoară în timpul procesului de învățămînt, să-i pregătească pe elevi pentru munca și viața în societate" [1], aduce o contribuție importantă, activă la integrarea generațiilor de copii în societatea noastră socialistă.

După cum se știe, integrarea socială se prezintă ca un proces complex, prin care indivizii alcătuitori ai unei societăți se pregătesc și se formează în vederea adaptării și readaptării lor la viața socială. În ansamblul factorilor care concură la înfăptuirea acestui proces este necesar să subliniem rolul instrucției, care asigură pregătirea profesională, permițînd ocuparea unui loc în producție, și al educației, care asigură asimilarea și practicarea normelor de viață socială caracteristice unui anume nivel de viață culturală [2].

Organizația pionierilor, prin activitatea specifică pe care o desfășoară, contribuie la realizarea integrării copiilor în societate, la însușirea trăsăturilor caracteristice vieții noastre sociale : democrația socialistă, conduita civică, sentimentul colectivității. Totodată, prin variatele acțiuni pe care și le programează, unitățile și detașamentele de pionieri îl deprind pe copil să acționeze nu numai în interes personal, ci și în interesul întregii colectivități. „Aici copilul prinde gustul acțiunii, își exersează inițiativa, își perfecționează — pe căi specifice — acel simț social la care va face apel întreaga sa viață, învață să conducă, să se subordoneze, dobîndește conștiința valorii sale reale în raport cu un nou catalog mai vast și mai important, acel al creației obștești" [3].

În cercetarea acestei probleme am pornit de la premisa că activitatea pionierească dispune de un potențial specific pentru a contribui la : a) *încadrarea*

---

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntul rostit la Consfătuirea pentru constituirea Consiliului Național al Organizației Pionierilor*, Consfătuirea pentru constituirea Consiliului Național al Organizației Pionierilor din Republica Socialistă România, Ed. politică, 1967, p. 10.

[2] *Mic dicționar filozofic*, Editura științifică, 1969, p. 183.

[3] Virgiliu Radulian, *Probleme ale educației ideologico-politice în activitatea pionierească*, referat prezentat la Plenara C.N.O.P. din 9—10.I.1970.

pionierilor în ansamblul relațiilor sociale (stabilirea de raporturi cu alți copii și cu adulții) ; b) *aderarea la idealul societății noastre socialiste* (exprimată prin înțelegerea necesității angajării fiecărui individ la activitatea socială, prin stări afective corespunzătoare, ca și prin conturarea unui ideal propriu de viață în conformitate cu exigențele și necesitățile sociale) ; c) *însușirea și aplicarea normelor de conduită*, dezvoltarea capacității și deprinderilor practice de conviețuire în societate — principalele componente ale integrării sociale a copiilor.

Fără a pierde din vedere faptul că momentul hotărîtor în integrarea socială a individului îl constituie încadrarea lui în producție, considerăm că foarte importantă este și etapa premergătoare acestui eveniment, în care se desfășoară un amplu proces pregătitor, de educație a tinerelor generații.

Întrucît vastitatea problemei necesită un cadru mai mare pentru a fi elucidată, ne vom opri aici îndeosebi asupra contribuției activității pionierești la încadrarea copiilor în sistemul de relații dat. Cercetarea s-a desfășurat, însă, pe toate planurile, urmărind fenomenul în manifestarea sa unitară, conferită de interrelația funcțională a elementelor care-l compun. Studiul s-a efectuat intensiv la un număr de 8 detașamente de la Școala generală nr. 4 și de la Liceul „Ion Neculce" din București și extensiv în județul Mehedinți. Metodica folosită s-a bazat pe tehnici cunoscute în general ; ancheta pe bază de chestionar, convorbirile, coparticiparea la activitatea grupurilor organizate luate în studiu, optimizarea procesului educațional prin realizarea unui sistem corelat de acțiuni pionierești menite să accentueze caracterul formativ al pionieriei.

Organizația pionierilor — ca primă școală a deprinderilor sociale ale copiilor — își realizează funcția sa integrativă în special prin structurile specifice de care dispune : detașamentul și unitatea. Totodată, Organizația pionierilor contribuie la integrarea socială a copilului, nu numai prin încadrarea funcțională a acestuia în organizație, ci și prin orientarea altor factori care concură la acest proces, a grupurilor informale (spontane) etc., pentru o încadrare eficientă a copilului în colectivul școlar, în familie, în mediul social.

Pionieria deține un potențial aparte în înfăptuirea integrării sociale a generațiilor de copii, prin faptul că oferă multiple posibilități de stabilire a unor relații complexe între copil și generația lui, precum și între acesta și celelalte generații. Aceste posibilități sînt condiționate, în bună măsură, de „status"-ul social și de rolurile obștești pe care le oferă copiilor. Înțelegînd prin „status" inventarul tuturor drepturilor și îndatoririlor copilului-pionier de care acesta beneficiază atît în cadrul organizației, cît și în societate, precizăm că *„status"-ul social* al pionierului se bazează pe prevederile statutului detașamentelor și unităților pionierești, avînd însă o sferă de acțiune mult mai largă și un conținut mai complex.

Pionieria antrenează copiii în diferite *roluri sociale* în concordanță cu „status"-ul lor social, dîndu-le prilejul să-și exercite drepturile și îndatoririle pe care le au. Cu alte cuvinte, se poate spune că status-ul determină ceea ce individul este în drept să aștepte din partea celorlalți membri ai grupului, pe cînd „rolul" este, dimpotrivă, ceea ce ceilalți membri ai grupului așteaptă de la cel care acceptă „status"-ul [4].

Familiarizarea copiilor cu drepturile și îndatoririle pionierilor, după cum se știe, cunoaște o perioadă intensivă în primele clase (I—III), continuînd în celelalte clase.

---

[4] Henri H. Stahl, *„Status"-uri, roluri, personaje și personalități sociale*, în *Sociologie generală*, Editura științifică, 1968, p. 121.

În cercetarea noastră, un accent deosebit am pus pe conștientizarea legămîntului pionierului. Astfel, cu elevii clasei a III-a, încă de la începutul anului școlar, s-a organizat un număr de convorbiri etice, colective și individuale, menite să-i facă pe copii să înțeleagă sensul legămîntului, devizei și salutului pionieresc. Într-una din aceste convorbiri s-a insistat asupra ideilor de bază cuprinse în conținutul legămîntului. Învățătoarea a explicat copiilor ce semnifică cuvintele „voi învăța și voi munci pentru a deveni fiu de nădejde al patriei mele — Republica Socialistă România". Înțelegerea sensului social al acestor cuvinte a fost exprimată de către copii în expresii ca : „Acum sînt mic și nu pot munci ca tata, dar cînd voi fi mare, dacă învăț bine, cred că am să fiu un bun constructor", „Noi toți sîntem fiii patriei ; patria este ca o mamă cu mulți copii. Noi trebuie să devenim fii de nădejde, adică buni". „Noi toți putem să fim de folos țării noastre, dacă ne străduim de pe acum să ne purtăm frumos și să învățăm bine".

În continuare, învățătoarea a subliniat semnificația cuvintelor cuprinse în legămînt : „voi fi credincios poporului și Partidului Comunist Român". Pătrunderea sensului acestei părți a legămîntului a fost exprimată de copii în fraze simple ca de exemplu : „Partidul ne conduce către o viață tot mai bună, de aceea noi îi sîntem credincioși". „Partidul urmărește îndeplinirea intereselor poporului. Pentru aceasta noi toți îl iubim". În sfîrșit, pentru a-i face pe elevi să înțeleagă corect ultima parte a legămîntului „voi respecta neabătut îndatoririle pionierești", învățătoarea n-a procedat la o simplă lectură a textului respectiv din statut, ci a apelat la cîțiva pionieri din clasa a IV-a care au arătat ce îndatoriri au pionierii și cum le îndeplinesc.

Convorbirile respective i-au făcut pe elevi să înțeleagă că ei fac parte dintr-o mare colectivitate națională, din patrie, că alături de celelalte generații ei fac parte din poporul care sub conducerea Partidului Comunist Român luptă pentru dezvoltarea continuă a țării pe calea socialismului și comunismului.

Conștientizarea legămîntului exprimă adeziunea copilului la încadrarea lui în societatea noastră socialistă, aderarea lui la țelurile acestei societăți. Este știut că grupul social oferă fiecărui apartenent și colectivității respective un *model social* care le arată cum să se comporte. Acest model este oferit pionierilor de către comuniști, a căror pildă îi însuflețește clipă de clipă și își găsește o strălucită întruchipare în deviza pionierului : „Pentru gloria poporului și înflorirea României Socialiste, pentru cauza partidului — înainte !"

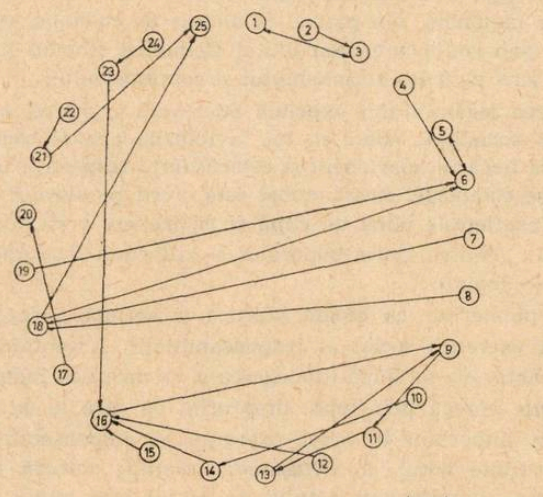
Organizația pionierilor ca școală politică și socială a copiilor oferă acestora posibilitatea unui exercițiu social al responsabilității. Accentuînd latura formativă a pionieriei, am căutat ca, pe lîngă înțelegerea și respectarea îndatoririlor pionierești, copiii să-și exercite corect, principial, drepturile pe care le au în calitate de pionieri. Un element important în acest exercițiu al responsabilității și democrației pionierești îl constituie votul. În detașament, *copilul votează pentru prima dată.* Pe lîngă înțelegerea semnificației votului, pionierul este ajutat să-și exprime adeziunea sau non-adeziunea sa prin vot, în mod conștient. Desigur că procesul conștientizării acestui act înregistrează un șir de etape pînă la vîrsta maturității. Pionierul este pus în situația de a-și exercita dreptul de vot la adunările de primire de noi membri, la adunările de alegeri a colectivului de conducere al detașamentului și la adunările de alegeri a comandamentului unității. Fiecare copil simte importanța votului colectivului pionieresc pentru prima dată în momentul primirii lui în organizație. De aceea, adunările de primire de noi membri se și

desfăşoară într-o atmosferă emoţionantă. De pildă, la adunarea de primire de noi membri ai organizaţiei, ţinută de detaşamentul clasei a III-a B (Şcoala generală nr. 4), momentul solemn al rostirii legămîntului în faţa drapelului patriei şi a drapelului unităţii de pionieri a fost precedat de un dialog sincer cu cei şase copii ce urmau să fie primiţi în organizaţie, cărora colectivul pionieresc le-a făcut caracterizări frumoase. Actul aprecierii în public a conduitei, recunoaşterea deschisă a meritelor copiilor, precum şi încrederea învestită de detaşament în noii săi membri au imprimat o atmosferă emoţionantă adunării.

În mod deschis, pionierii votează şi în cadrul adunărilor de alegeri a colectivului de conducere al detaşamentului şi a comandamentului unităţii. Aici, fiecare membru al grupului (detaşament, unitate) este inclus în mod activ în procesul determinării diferitelor poziţii, funcţiuni şi roluri, în structura internă a grupului. Responsabilitatea este deci atît o caracteristică a colectivelor de conducere alese, cît şi a fiecărui pionier.

O dată ce organismele de conducere ale organizaţiei, se constituie, se conturează şi tabloul relaţiilor pionierilor cu acestea, între ei, cu elevii nepionieri, cu alţi elevi dinafara unităţii respective. Evoluţia acestor relaţii ne arată că în primele clase ele prezintă o mare diversitate (generată uneori şi de motive întîmplătoare) : lipsa unei convergenţe spre nucleul colectivului de conducere (vezi fig. nr. 1), precum şi o mobilitate frecventă a relaţiilor, fenomen, de altfel, specific vîrstei.

Fig. nr. 1. Sociograma detaşamentului clasei a III-a D Şcoala generală nr. 4 - Bucureşti reprezentînd preferinţele în alegerea celor cu care vor să îndeplinească împreună o sarcină pionierească



Pentru clasa a III-a, această situaţie este pe deplin explicabilă, deoarece colectivul de conducere al detaşamentului este încă lipsit de experienţă şi autoritate. La această vîrstă mai evidentă apare relaţia între grupa copiilor încadraţi deja în organizaţia pionierilor şi ceilalţi elevi. Între aceste două grupe (neoficial

instituite şi cu perspectivă apropiată de transformare) se stabileşte o intercomunicaţie caracterizată prin : aspiraţie către grupa pionierilor, entuziasmul deosebit al noilor pionieri, unele regrete ale anumitor elevi cu situaţie foarte bună la învăţătură, dar care nu au împlinit încă vîrsta de 9 ani pentru a fi primiţi în rîndurile pionierilor, izolate cazuri de elevi care-şi justifică abaterile prin invocarea faptului că nu sînt pionieri. Interrelaţia între aceste două categorii de elevi se soldează cu creşterea masivă a grupei pionierilor, cu constituirea lor într-un detaşament unitar, care cuprinde în sfera sa de influenţă şi numărul restrîns de elevi nepionieri existent la finele clasei a III-a. Dacă în ce priveşte procesul de constituire a acestei structuri de bază — detaşamentul — în clasa a III-a asistăm la un proces dinamic şi progresiv, nu acelaşi lucru se observă în coeziunea detaşamentului considerat ca grup organizat, ca entitate funcţională a membrilor care-l compun. De pildă, detaşamentul clasei a III-a D (de la Şcoala generală nr. 4) din punct de vedere al coeziunii colectivului prezintă următoarea situaţie : $\frac{13}{25} = 0{,}52$. Indicele gradului de coeziune (calculat printr-una din modalităţile existente) a rezultat din raportul dintre numărul (Σ = suma) pionierilor indicaţi ca aleşi şi efectivul total al membrilor colectivului. După cum se ştie, cu cît acest indice se apropie de 1, cu atît el reflectă o mai bună coeziune, o reţea mai densă de interrelaţii.

În detaşamentele din clasele mai mari tabloul relaţiilor interne păstrează în general o configuraţie relativ constantă, majoritatea elevilor fiind pionieri şi avînd o experienţă din ce în ce mai mare în activitatea obştească.

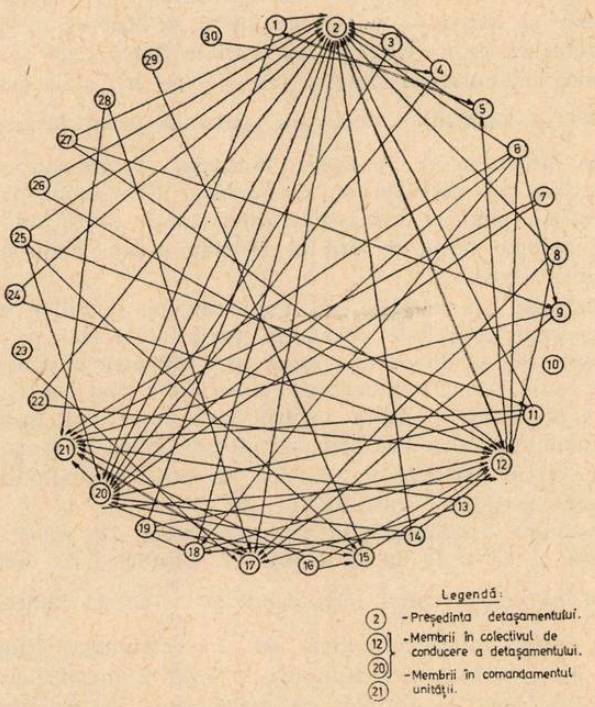
Sociograma unui colectiv pionieresc din clasele mai mari (a VII-a) atestă o convergenţă a preferinţelor către nucleul detaşamentului format din pionierii colectivului de conducere, care exprimă de fapt încrederea în capacităţile pionierilor aleşi, pionieri ce şi-au verificat în practică, în timp, posibilităţile reale şi şi-au cîştigat autoritatea necesară. (Vezi fig. nr. 2).

Aici şi coeziunea detaşamentului este mai mare. De pildă, în cadrul detaşamentului clasei a VII-a B de la Liceul „I. Neculce", din cei 30 de pionieri 26 au fost aleşi de colegi, astfel încît raportul $\frac{26}{30}$ dă ca indice al gradului de coeziune 0,86, cifră mult apropiată de 1, totalitatea cîmpului de forţe soldîndu-se cu efect sporit în menţinerea laolaltă a membrilor grupului şi cu rezistenţă evidentă împotriva forţelor dezintegratoare. Factorii coeziunii de ordin socio-afectiv şi de ordin funcţional acţionează în cadrul colectivelor pionereşti de preadolescenţi cu mai multă pregnanţă. Astfel, atracţia scopului comun, a acţiunii colective, a apartenenţei de grup, îmbinată cu jocul intern al afinităţilor interpersonale şi cu satisfacerea anumitor dorinţe individuale, sporesc intensitatea conştiinţei „de noi", coeziunea detaşamentului. La această vîrstă, coeziunea grupului (detaşamentului) se manifestă printr-o mai activă distribuire a rolurilor în plan frontal (cînd la realizarea unei acţiuni este antrenată masa de copii) şi în plan vertical, prin recunoaşterea ierarhiei responsabilităţilor încredinţate. „Status"-ul social al pionierilor şi rolurile mai diversificate şi mai diferenţiate pe care le pot îndeplini preadolescenţii constituie condiţii favorabile dezvoltării sentimentului de responsabilitate socială, de conduită moral-cetăţenească.

În sistemul relaţiilor pionierilor din clasele V—VII apare mai evidentă tendinţa de comunicaţie cu elevii (pionieri şi nepionieri) din clasele mai mici, în dorinţa de a-i îndruma şi ajuta, şi cu elevii din clasele mai mari (UTC-işti), în dorinţa de a cunoaşte „status"-ul adolescentului, rolurile sale în colectivitate,

perspectivele şi năzuinţele generaţiei. De aceea, la acest nivel (clasele a VI-a şi mai ales a VII-a) pionierii stabilesc în planul relaţiilor legături mult mai diverse, atît în interiorul grupului (detaşamentului) cît şi în afara lui. Mulţi dintre ei sînt prieteni cu elevi din alte clase ale şcolii lor, din unitatea lor. La

Fig. nr. 2. Sociograma detaşamentului clasei a VII-a B Liceul „I. Neculce"-Bucureşti, reprezentînd preferinţele în alegerea celor cu care vor să îndeplinească împreună o sarcină pionierească



aceasta contribuie fără îndoială şi acţiunile pioniereşti organizate la nivelul unităţii cu elevi din diferite clase. Citǎm în acest sens tabăra organizată la Predeal, în timpul vacanţei de iarnă a anului şcolar 1968/1969, cu pionierii din diferite clase de la Şcoala generală nr. 4 din Bucureşti. Programul variat al taberei cu profil sportiv-turistic a inclus un complex de acţiuni (competiţii, concursuri, jocuri) dintre care amintim: schi pe Clăbucet, bătălie cu zăpadă, plimbare pe Cioplea, săniuş pe derdeluş, povestiri la „Cabana vînătorilor", zbor cu telefericul etc. Sondajul efectuat pe un eşantion de 30 de subiecţi din această tabără scoate în evidenţă valoarea integrativă a acestei forme de viaţă pionierească. Astfel, din 30 subiecţi 24 declară că le place viaţa în tabără formată din pionieri din diferite clase (detaşamente), pentru că aici pot lega prietenii trainice, se pot recrea şi distra în mod plăcut, pot învăţa cum să se comporte cu alţi copii care nu le sînt colegi de clasă. Din totalul de 30 de subiecţi, 14 fete declară că au stabilit relaţii prieteneşti cu alte eleve de la alte şcoli. Declaraţii similare au făcut şi 16 băieţi. Toţi subiecţii din eşantionul studiat au remarcat că

viaţa în tabără le-a permis să-şi cunoască mai bine colegii de şcoală, să se integreze activ şi firesc în preocupările unităţii, precum şi faptul că, aflaţi în tabără, relaţiile lor cu alţi şcolari, pionieri, UTC-işti s-au lărgit şi s-au îmbogăţit. Intenţia exprimată de a întreţine relaţiile de prietenie stabilite cu pionierii din alte şcoli, în continuare, prin corespondenţă, prin acţiuni organizate în comun, plimbări şi discuţii pe teme îndrăgite etc. confirmă tendinţa preadolescentului de a-şi extinde legăturile sale, stabilind o comunicare directă cu mai mulţi reprezentanţi ai generaţiei sale şi, în general, ai generaţiilor tinere. De fapt, niciodată mai tîrziu în viaţă nu se stabilesc mai calde şi mai trainice legături de prietenie ca în copilărie, ca între pionieri !

Tendinţa firească a tinerelor generaţii de încadrare în societate se exprimă şi în dorinţa de a cunoaşte mai mult lumea adulţilor. Desigur că în acest proces de stabilire a unor relaţii mai strînse cu adulţii se înregistrează, pe lîngă dorinţa de imitare, de realizare a unui model, şi fenor..enul (specific vîrstei) de contrazicere, dorinţa de a fi considerat matur, cu autoritate, cu consideraţie. Un aspect al relaţiilor cu adulţii, viu discutat şi mereu actual, este acela al relaţiei pionier-comandant. Pe lîngă acţiunea directă de influenţare a fiecăruia, comandantul se bazează în activitatea sa şi pe efectele pedagogiei nondirective, exercitîndu-şi înrîurirea în mod mijlocit prin intermediul colectivelor de conducere ale pionierilor. În acţiunea de influenţare directă, comunicaţia între comandant şi pionieri constatăm că se realizează mai bine în condiţiile în care comandantul — animatorul — este plasat nu pe un punct exterior cercului de pionieri (conform tehnicii de discutare în jurul unei mese rotunde), nici cînd acesta este situat în faţa clasei şi cînd de regulă comunicarea se stabileşte cu pionierii din primele rînduri. O interacţiune mai eficientă între emitent şi receptor (care pot fi succesiv atît comandantul, cît şi pionierii) se obţine în situaţia de careu — la ceremonialuri — sau de semicerc, în diferite ocazii cînd se discută ori se dezbate ceva. Chiar în această configuraţie pledăm pentru o mobilitate a comandantului, care prin loc, intervenţii şi adresare antrenează nu numai anumiţi membri ai grupului (pe cei mai activi, pe cei care au săvîrşit abateri etc.), ci întregul grup.

Relaţiile pionierilor cu adulţii nu se limitează la raportul pionier-comandant, ci include o gamă întreagă de legături pe care copiii le stabilesc cu generaţiile adulte. Citäm în acest sens acţiunea „Oaspeţi dragi în unitatea noastră", organizată în etapa premergătoare, de pregătire a sărbătoririi semicentenarului Liceului „Ion Neculce" din Bucureşti. Această acţiune la care s-au întîlnit pionierii de astăzi cu cîţiva reprezentanţi ai generaţiei adulte, foşti absolvenţi ai şcolii (un cadru universitar, un inginer şi o studentă), a constituit un minunat prilej de cunoaştere a istoricului şcolii, de comparaţie a condiţiilor din trecut şi de astăzi acordate copiilor pentru învăţătură, de mîndrie faţă de oamenii de valoare pe care acest liceu i-a dat societăţii.

Întîlnirile dintre generaţii au de fapt loc zilnic, în viaţa obişnuită, şi ele prilejuiesc contacte şi raporturi multiple, complexe şi dinamice între copiii pionieri şi ceilalţi membri ai societăţii noastre. Principalul este ca atitudinea de respect, stimă şi încredere faţă de adulţi, către care pionieria îl orientează pe copil, să se manifeste nu numai în cadrul unor acţiuni pionereşti speciale, ci permanent, ca o trăsătură pozitivă de caracter.

Încadrarea pionierilor în societate presupune, pe lîngă integrarea lor în viaţa şcolară, în viaţa de organizaţie şi în mediul nostru social, şi stabilirea unor relaţii largi, care să permită comunicarea copiilor din ţara noastră cu copiii din alte ţări, în lumina idealurilor de pace, prietenie şi progres social. Pe această

linie se înscrie acțiunea pionierească „Sub semnul tradiționalei prietenii", organizată de Consiliul municipal al Organizației pionierilor Turnu-Severin în colaborare cu Consiliul județean Mehedinți al Organizației pionierilor. În cadrul acestei acțiuni, un număr de aproximativ 200 pionieri din orașul Turnu-Severin au făcut o vizită pionierilor din Kladovo (R.S.F. Iugoslavia). În ziua de 16 noiembrie 1969, pionierii din Kladovo ne-au întors vizita. Bucuria întîlnirii, vizitarea împreună a nodului hidroenergetic de la Porțile de Fier, a noului oraș Orșova, a Școlii generale nr. 2 din Turnu-Severin au constituit prilejuri de cunoaștere „pe viu" atît a realizărilor tehnice și urbanistice de la noi, cît și a realizărilor din domeniul activității pionierești. Spectacolul artistic oferit de pionierii oaspeți în cadrul acestei întîlniri a contribuit mult la apropierea copiilor, care și-au împărtășit gînduri și preocupări, au făcut schimb de fotografii, de timbre, de obiecte de artizanat, de adrese. O asemenea manifestare prezintă valențe educative multiple, unește tinerele generații în marea acțiune de consolidare a păcii și prieteniei între popoare.

*
* *

Aportul pionieriei la integrarea socială a copiilor include — pe lîngă contribuția adusă la încadrarea generațiilor tinere în ansamblul relațiilor sociale — și contribuția la procesul de formare a idealului social, la însușirea și practicarea normelor și deprinderilor de conduită cetățenească. Ne-am oprit aici mai mult asupra contribuției pionieriei la încadrarea elevilor în tabloul dinamic al relațiilor specifice societății noastre contemporane tocmai pentru a evidenția rolul activ al structurilor organizației pionierilor în înfăptuirea acestui obiectiv. Investigațiile noastre ne conduc în această problemă către unele concluzii și anume :

a) Organizația pionierilor, ca formă de activitate socială a copiilor, își realizează funcția sa integrativă în primul rînd prin structurile proprii, caracteristice : detașamentul și unitatea și cu ajutorul activului de care dispun, organizat în colective de conducere și comandament.

b) În procesul integrării sociale a copiilor prin activitatea pionierească se produce o îmbogățire a conținutului relațiilor (determinată de „status"-ul social al pionierului și de exercitarea lui în roluri cu caracter obștesc), precum și o lărgire a sistemului de relații pe care copilul-pionier le stabilește cu alți copii și cu reprezentanți ai celorlalte generații care alcătuiesc societatea noastră.

c) Încadrarea pionierilor în tabloul dinamic al relațiilor sociale se petrece în strînsă legătură cu aderarea la idealul societății noastre, cu însușirea și aplicarea normelor de conduită socialistă în cadrul procesului unitar și complex al integrării sociale.

d) Pentru menținerea și sporirea coeziunii detașamentelor și unităților ca grupuri organizate de copii, comandanții de pionieri desfășoară o permanentă activitate de conștientizare a naturii revoluționare a organizației de pionieri, a scopului pionieriei, a apartenenței la grup, precum și o acțiune continuă de exercitare a copiilor în îndeplinirea unor sarcini obștești, în combaterea unor tendințe dezintegratoare.

Integrarea mijloacelor tehnice audio-vizuale în cercurile literare ale elevilor

Asist. univ. ION DRAGOTOIU
Cluj

Epoca de azi, cu neîntrecutul avînt al tehnicii, se caracterizează prin abundența materialului vizual. Lumea de azi privește mult, privește fotografiile ziarelor și ale foilor ilustrate, la cinematograf și la televizor[1], se instruiește pătrunzînd în muzee și expoziții. Bineînțeles că școala, ca factor de instrucție, nu poate neglija această realitate dacă vrea să-și îndeplinească misiunea sa. Și n-o poate neglija nici profesorul de literatură. El nu trebuie să uite faptul că radioul, filmul sau televiziunea pot mijloci o întîlnire cu literatura, pot trezi înțelegerea pentru ea și, o dată cu această înțelegere, o creștere a capacității de apreciere a elevului. Această capacitate de a discerne îi este absolut necesară elevului care după bacalaureat se va îndrepta mai curînd spre ultimele noutăți decît spre cărțile studiate în școală. Avînd puterea de discernămînt exersată, el va reuși să se orienteze mai bine în cantitatea uriașă de publicații și informații care altfel îl vor copleși, căci numai printr-o apreciere justă literatura devine un eveniment[2].

Cum poate realiza profesorul acest deziderat? În primul rînd, printr-o cunoaștere a acestor materiale, căci un profesor care nu poate să discute despre ultimul film important sau despre o piesă recentă, prezentată la televiziune, riscă, mai devreme sau mai tîrziu, să piardă contactul cu tineretul. Aceasta nu e însă suficient. Profesorul mai trebuie să găsească forme adecvate de integrare a noilor mijloace în activitatea lui cu elevii, pentru a le forma priceperi de apreciere și selecție, a le dezvolta gustul estetic și capacitatea de integrare a informațiilor primite pe această cale.

Acest proces se realizează fie în lecții (al căror timp limitat și ale căror obiective precise nu permit riscurile și cer o judicioasă selecție, prezentare și prelucrare a materialului), dar mai ales în activitățile dinafara clasei și extrașcolare, unde factorul timp și volumul precis de cunoștințe nu mai sînt elemente de permanentă stringență. De aceea, activitățile în afară de clasă trebuie să stîrnească prin conținutul lor atractiv interesul și dragostea pentru studiul literaturii ca artă, să stimuleze activitatea creatoare a elevilor.

În asigurarea caracterului atractiv al acestor activități, un rol de seamă îl are utilizarea mijloacelor audio-vizuale, care facilitează totodată pătrunderea conținutului operei literare, în special pentru elevii de vîrstă școlară mijlocie. Dacă lucrările

[1] Tudor Vianu, *Citire și privire*, *Jurnal*, 1961, p. 108.

[2] Vezi: Hans Wedening, *Literaturunterricht von gestern? (Kritische Gedanken zum Literaturunterricht an der Oberstufe)*, în „Erziehung und Unterricht", Wien, 1966, nr. 9, p. 598 și urm.

publicate în presa de specialitate au acordat atenţie integrării mijloacelor tehnice audio-vizuale în lecţiile de literatură, încercîndu-se şi stabilirea unei metodici de desfăşurare a acestora[3], problema introducerii lor în activităţile în afară de clasă au fost doar tangenţial abordată[4], deşi prin specificul lor aceste activităţi permit o gamă mai variată de folosire a noilor tehnici audio-vizuale.

Pornind de la premisa că activităţile în afară de clasă la literatură trebuie să determine o creştere a interesului elevilor pentru literatură, să stimuleze activitatea creatoare a acestora, ne-am propus :

— Să găsim unele forme de activitate în afară de clasă la literatură care să îmbine în mod adecvat utilizarea noilor tehnici audio-vizuale cu activismul elevilor.

— Să constatăm opinia şi atitudinea elevilor faţă de aceste forme de activitate, iar pe baza lor şi a observaţiilor proprii să le determinăm eficienţa.

Ne-am concentrat atenţia asupra activităţii în cercurile literare *, iar dintre mijloacele audio-vizuale ne-am oprit la diafilm, disc, bandă de magnetofon şi tangenţial la film.

În organizarea cercurilor literare, alături de forme de lucru tradiţionale (referate, discuţii, concursuri, lucrări personale ale elevilor), s-au introdus şi forme noi de activitate care au îmbinat folosirea mijloacelor tehnice audio-vizuale cu activismul elevilor. Acestea au urmărit obiective diverse, atît în funcţie de specificul temei, cît şi de particularităţile de vîrstă ale membrilor cercului respectiv.

În cadrul cercului literar al claselor V—VIII, mijloacele audio-vizuale au fost folosite pentru *completarea şi aprofundarea cunoştinţelor însuşite la lecţiile de literatură*. După audierea basmului la clasa a V-a, ţinînd seama de interesul elevilor pentru această specie literară, s-a organizat o şedinţă a cercului literar (clasele a V-a şi a VI-a) cu tema *În lumea basmului*. Obiectivul urmărit a fost cunoaşterea mai aprofundată a acestei specii literare studiate la clasă, stimularea interesului pentru lectura basmului şi consolidarea priceperii de a povesti artistic basme. Ca material auxiliar au fost folosite diafilme şi discul (*Albă ca zăpada, Cenuşăreasa*).

În etapa pregătitoare s-au indicat pentru lectură trei basme din literatura română (*Greuceanu, Harap Alb* de I. Creangă, *Făt frumos din lacrimă* de M.Eminescu) şi două basme din literatura universală (*Albă ca zăpada* de Fraţii Grimm şi *Cenuşăreasa* de Ch. Perrault), fără a se exclude şi lectura altor basme. Şedinţa de cerc s-a desfăşurat astfel :

— Comunicarea scopului şi a modului de desfăşurare a cercului (5′).

— Prezentarea diafilmului *Harap Alb*, elevii povestind „în lanţ" pe baza imaginilor vizionate. S-a apreciat cel mai bun provestitor (20′).

— Activităţi de tipul „recunoaşteţi personajul, situaţia, cadrul" din citatul dat (în lectura profesorului sau după disc), din imaginea prezentată în diafilm (40′).

— Discuţii, concluzii (10′).

---

[3] D. Fînaru, I. Grigoriu, M. Lefter, *Mijloacele tehnice audio-vizuale şi folosirea lor în predarea citirii şi a lecturii literare în şcoala generală de 8 ani*, „Revista de pedagogie" nr. 5/1965, p. 43—52.

[4] Elena Vodă, Claudiu Vodă, *Manifestări cultural-artistice ale tineretului şcolar* — ghid, E.D.P., Bucureşti, 1968.

* Cercurile literare descrise au fost organizate în cadrul practicii pedagogice a studenţilor de la Facultatea de filologie din Cluj la liceele : „George Coşbuc", „Emil Racoviţă", „Ady-Şincai", Liceul nr. 10 şi Liceul nr. 14 din Cluj, în anii şcolari 1966—1967, 1967—1968 şi 1968—1969.

Utilizarea diafilmului și a discului a permis o mai temeinică înțelegere a unor aspecte caracteristice basmului (caracterul personajelor, elemente reale, elemente fantastice, compoziție), oferind totodată modele de povestire artistică a basmelor respective. Imaginile vizuale au contribuit la dezvoltarea imaginației elevilor, la precizarea reprezentărilor acestora privind personajele din basme (pe baza comparației dintre imaginea conturată la lectura prealabilă cu imaginea din diafilm), le-au dezvoltat spiritul de observație. Diafilmul și banda nu au constituit un scop în sine, ci au servit drept punct de sprijin pentru efectuarea de activități care să aprofundeze înțelegerea basmului, dînd un caracter antrenant participării elevilor.

Organizarea în acest fel a ședinței de cerc a sporit caracterul atractiv al cercului, a creat o atmosferă afectivă propice, stimulînd atît interesul elevilor pentru lectură, cît și capacitatea de a privi basmul și sub alte aspecte (compoziție, personaje, modalitate de povestire, realitate).

Cu membrii cercului literar din trei clase a VII-a s-a organizat, după predarea baladei Toma Alimoș, o ședință de cerc cu tema *Cele mai frumoase balade românești.* Obiectivul urmărit a fost aprofundarea cunoștințelor despre baladă și cunoașterea celor mai reprezentative balade ale poporului nostru.

Ședința de cerc a avut următoarea desfășurare :

— Prezentarea unui scurt referat (cuprinzînd date despre istoricul baladei, caracteristicile și tematica acesteia), întocmit de membrii cercului. Referatul a fost ilustrat cu recitări și cu fragmente din balade înregistrate pe bandă de magnetofon, după discul 6 EDP—1017, din seria de discuri *Din folclorul nostru (Închinare, Mihu Haiducul, Miorița)* — 40'.

— Audiția *Baladei lui Pintea Viteazul* (înregistrare pe bandă de magnetofon) — 25'.

— Discuții, concluzii (15').

Desfășurată în acest fel, ședința de cerc a dat posibilitate elevilor să cunoască într-o prezentare atractivă cele mai valoroase balade ale poporului nostru, iar discuțiile purtate au evidențiat unele trăsături caracteristice baladei (compoziție, tematică, faptul că ea „se zice", de obicei, însoțită de muzică). Auzind înregistrată pe bandă de magnetofon sau pe disc interpretarea autentică a rapsozilor populari, elevii au înțeles și apreciat valențele artistice și creatoare ale poporului.

Un cadru mai larg a avut ședința organizată cu membrii cercului din clasele a VIII-a, avînd ca temă *Cea dintîi literatură a unui popor.* Diafilmul și-a dovedit eficacitatea în cadrul cercului literar al claselor a VIII-a, prin reconstituirea în fața elevilor a unor momente din viața și opera marilor scriitori ai literaturii române.

Prin reconstituirea biografiei scriitorului pe baza imaginilor din diafilm, a unor citate semnificative din mărturisirile scriitorului, ale contemporanilor sau urmașilor s-a urmărit aprofundarea cunoașterii scriitorului respectiv și oferirea unor modele de muncă și activitate perseverentă și creatoare în slujba poporului ; lectura sau recitarea unor fragmente din opera scriitorului au dus la lărgirea perspectivei de cunoaștere a operei acestuia și la consolidarea priceperilor și deprinderilor de lectură și de recitare ale elevilor, au asigurat ședințelor de cerc un caracter antrenant și atractiv.

Astfel de cercuri au avut ca temă : *N. Bălcescu în conștiința contemporanilor și a urmașilor, M. Eminescu — luceafăr al poeziei românești, M. Sado-*

veanu — rapsod al trecutului istoric al poporului nostru, În lumea amintirilor lui I. Creangă, Să cunoaștem poezia lui G. Topîrceanu. Forma de organizare a cercului s-a diferențiat de la o temă la alta, uneori îmbinînd prezentarea diafilmului cu lectura înregistrată pe disc (La I. Creangă s-a folosit discul cu lectura lui M. Sadoveanu, la M. Eminescu discul cu lectura lui G. Vraca). Alteori prezentării diafilmului i-a urmat un concurs de recitări și de lecturi expresive (Topîrceanu, Sadoveanu). În cazul ședinței cu tema *G. Coșbuc — cîntăreț al plaiurilor noastre,* diafilmului și concursului de recitări li s-a asociat audiția benzii cu cîntece pe versurile coșbuciene *(La oglindă, Numai una, Pocnind din bici).* Aceasta a mărit caracterul emoțional al cercului, contribuind la educația estetică a elevilor.

Tema *N. Bălcescu în conștiința contemporanilor și urmașilor* s-a organizat cu membrii cercului literar din clasa a VIII-a și a avut ca obiectiv cunoașterea multilaterală a lui N. Bălcescu, a modului în care personalitatea sa se oglindește în conștiința contemporanilor și urmașilor, vizînd totodată și educația patriotică a elevilor. Ca material tehnic vizual s-au folosit diafilmul *N. Bălcescu* (realizat în Laboratorul de cineficare al Universității din Cluj) și banda de magnetofon cu înregistrări din piesa *Bălcescu* de Camil Petrescu.

După o scurtă prezentare a acestei teme, făcută de un elev, a urmat prezentarea diafilmului, imaginile fiind însoțite de lectura și recitarea unor fragmente ilustrative. Astfel, prezentarea portretului lui N. Bălcescu a fost însoțită de lectura unui fragment din proza lui V. Alecsandri *N. Bălcescu în Moldova,* iar imaginea care îl înfățișează în luptă cu Sotea, la Sf. Sava, a fost însoțită de lectura unui fragment din scrisoarea lui I. Ghica. Pentru a sublinia dîrzenia și hotărîrea sa în lupta pentru libertate s-a proiectat o imagine care-l înfățișa în închisoarea de la Gorgani, iar ilustrarea literară s-a făcut prin lectura unui fragment (Tița la Gorgani) din romanul *Un om între oameni* de Camil Petrescu. Secvențele înfățișîndu-l în Revoluția de la 1848 au fost ilustrate cu un fragment din piesa *Bălcescu* de Camil Petrescu. Imaginile manuscrisului lucrării *Românii supt Mihai Voevod-Viteazul* au fost însoțite de lectura unor fragmente din prefața lucrării, iar cele care-l înfățișau în ultimele clipe ale vieții de un fragment din ultima lui scrisoare și de recitarea poeziei *Bălcescu murind* de V. Alecsandri. Pentru a prezenta prețuirea de care se bucură N. Bălcescu azi, s-au arătat imagini care înfățișau afișul centenarului, ediții ale operelor etc., iar suportul literar s-a bazat pe recitarea poeziei *Bălcescu trăind* de I. Barbu și a unor fragmente din poemul *Bălcescu* de Eugen Jebeleanu.

Astfel organizată, ședința cercului a prezentat unele avantaje. Introducerea diafilmului a permis aprofundarea cunoștințelor, dînd expunerii biografiei semnificația actului trăit.

Prezentarea paralelă a unor citate semnificative a mărit conținutul emoțional al perceperii imaginilor și a constituit o formă atractivă de antrenare a elevilor în efectuarea unor lecturi și recitări artistice de calitate. Îmbinarea prezentării imaginilor cu ilustrația literară și cu participarea elevilor a mărit conținutul afectiv al ședinței de cerc, a determinat intense trăiri, oferind prin reliefarea chipului lui Bălcescu un model concret de luptă și dăruire în slujba patriei, contribuind astfel la educația patriotică a elevilor.

Ședința de cerc dedicată lui M. Eminescu s-a desfășurat asemănător, prezentîndu-se la început un scurt referat cu titlul *M. Eminescu, luceafăr al poeziei*

românești, iar în partea a doua îmbinîndu-se prezentarea diafilmului cu ilustrarea prin recitări și lecturi.

Cercetînd, pe baza unui chestionar *, părerea elevilor din trei cercuri literare (clasele a VII-a) cu privire la cele două ședințe ținute, am ajuns la concluzia că în majoritatea absolută elevii apreciază aceste ședințe de cerc, arătînd că au cunoscut date noi despre scriitorii respectivi într-o formă atractivă, că i-au impresionat și le-au reținut atenția imaginile, recitările de pe disc și felul în care au fost îmbinate cu propria lor activitate. Unii mai arată că, deși multe date le erau cunoscute din lecturi, imaginile și discul i-au ajutat să le fixeze și să le aprofundeze, iar alții specifică faptul că ședințele de cerc i-au ajutat să se pregătească temeinic pentru examenul de admitere.

Cerîndu-le să facă propuneri pentru ședințele următoare de cerc, 86,2% au solicitat activități asemănătoare și pentru alți scriitori, aceasta dovedind receptivitatea elevilor față de astfel de activități. Totuși, un procent destul de ridicat de elevi (27,6%), deși apreciază aceste ședințe, cer să se acorde în general un spațiu mai larg activității directe a elevilor, recitărilor, dramatizărilor și prezentării unor creații proprii.

Un alt obiectiv urmărit de cercul literar al claselor V—VIII este și acela al *consolidării deprinderilor de lectură expresivă și recitare artistică*. În realizarea acestui obiectiv, discul și magnetofonul sînt auxiliare deosebit de valoroase. Vizînd realizarea unei lecturi expresive și a unei recitări artistice, o ședință a cercului literar (clasele a V-a și a VI-a) s-a desfășurat sub forma unui concurs de recitări și de lectură expresivă. Membrii cercului din cele două grupe de clase (două a V-a și două a VI-a) au primit din timp, pentru pregătire, un număr de patru texte (versuri și proză) *Fluture, tu* de Tudor Arghezi, *Scrisoarea a III-a* de M. Eminescu, *Amintiri din copilărie* (frg.) de I. Creangă și *Bunica* de N. Labiș. A fost selecționat un număr de patru recitatori pentru fiecare grup de clase.

Ședința cercului s-a desfășurat astfel :

— Comunicarea temei și a modului de desfășurare a cercului.

— Condițiile unei bune recitări și lecturi expresive (prezentate de profesorul de limba română).

— Prezentarea particularităților specifice celor patru texte.

— Lectura și recitarea succesivă a celor patru texte (efectuate de 8 elevi din cele două grupe de clase) și înregistrarea pe bandă magnetică a recitărilor.

— Audierea înregistrărilor, discutarea lor și stabilirea (ținînd seamă și de opinia motivată a colegilor) celei mai bune recitări și lecturi ; stabilirea premiilor individuale și pe grupe de clase.

— Audierea unor recitări de pe discul M. Eminescu și T. Arghezi și a unor fragmente din recitările elevilor, discuții, concluzii (ședința cercului a durat 1 h. și 45').

Sub această formă, ședința cercului a constituit o adevărată emulație pentru elevi în realizarea unei lecturi sau recitări artistice, dîndu-se în același timp indicații

* Întrebările date au fost următoarele : 1. V-a plăcut modul cum s-au desfășurat ședințele de cerc dedicate lui N. Bălcescu și M. Eminescu ? De ce ? 2. Ce propuneri aveți în legătură cu următoarele ședințe ale cercului literar ?

prețioase pentru efectuarea unor astfel de lecturi sau recitări. A fost o activitate antrenantă, atractivă, contribuind totodată la dezvăluirea, la unii elevi, a unei sensibilități deosebite (recitarea prozei *Fluture, tu* de T. Arghezi).

Altădată, în cadrul unei ședințe reunite a membrilor cercului literar din clasele V—VI și VII—VIII, concursul de recitări și lecturi expresive a luat forma unui concurs tematic, cu tema *Scriitorii cîntă patria și partidul.* Obiectivul urmărit a fost nu numai efectuarea unei lecturi și recitări expresive, ci și aprofundarea sentimentului de dragoste față de patrie și de partid și cunoașterea unora din creațiile actuale ale scriitorilor noștri avînd această temă. Ședința cercului s-a desfășurat sub forma unui montaj literar-muzical.

Diapozitivele au fost folosite în cercul literar al claselor V—VIII și pentru a ilustra unele aspecte din patria noastră, descrise în operele scriitorilor. Alături de hartă, la aceste ședințe s-au folosit diapozitive din seturile de la „Animafilm" sau realizate la noi. Obiectivul urmărit a fost acela de a dezvolta sentimentul patriotic al elevilor, înțelegerea mai profundă a modului în care peisajul patriei este prezentat în operele literare, precum și cunoașterea unor opere din literatura actuală cu această tematică.

În cercul literar al claselor de liceu, diafilmul și discul își găsesc o aplicare oarecum mai limitată. La ședințele de cerc la care s-au folosit diafilme s-a observat o oarecare lipsă de interes din partea elevilor. Aceasta, deoarece elevii mari tind să-și manifeste în mai mare măsură individualitatea, inițiativa. Diafilmele, mai ales forma în care sînt prezentate unele din ele, nu-i atrag. Sînt mai eficiente acele forme de activitate în care participarea activă și directă a elevilor este mai mare. Totuși, integrarea mijloacelor tehnice audio-vizuale se face cu succes atunci cînd există un material corespunzător și e folosit judicios. Cerințe esențiale pentru materialul vizual le constituie autenticitatea și calitatea artistică a acestuia, ca și prezentarea sa într-o formă care să solicite sensibilitatea și gîndirea elevilor.

Astfel, pentru anul I de liceu s-a organizat o ședință de cerc cu tema *Să cunoaștem începuturile literaturii noastre vechi.* Prezentarea unor diapozitive care înfățișau cărțile din literatura veche (inaccesibile elevilor, datorită rarității sau unicității lor), figuri ale reprezentanților culturii noastre vechi, ilustrate cu pasaje din lucrări, cu aprecieri critice și cu extrase din presă referitoare la ecoul stîrnit de o expoziție cu ilustrații de carte românească veche peste hotare a favorizat desfășurarea unor vii discuții. În cadrul acestei ședințe de cerc s-au clarificat numeroase probleme (condițiile de creație, valoarea artistică și literară a operelor respective), s-a stîrnit interesul elevilor pentru această perioadă mai aridă din literatura noastră, s-a consolidat sentimentul de prețuire pentru valorile spirituale ale poporului.

Diafilmul și magnetofonul sau discul au fost incluse și în unele cercuri cu caracter de simpozion organizate cu ocazia comemorării lui M. Eminescu, I. Creangă, V. Alecsandri, Delavrancea, G. Coșbuc. În acest caz, într-un montaj literar sau literar-muzical au fost prezentate secvențe din diafilm și înregistrări din versurile puse pe muzică (Eminescu, Alecsandri, Coșbuc).

Contribuția elevilor a constat în organizarea cercului, în recitări sau lecturi expresive, cum și în elaborarea unor referate cu teme adecvate

Cu mai mult succes poate fi folosit în cercul literar al claselor mari filmul artistic de scurt metraj, cu certe calități didactice. Amintim în acest sens filmul *Mircești în pasteluri,* film color de o realizare remarcabilă, care prin conținutul

său deschide o fereastră spre înțelegerea mai complexă a pastelurilor lui V. Alecsandri, iar prin valoarea sa artistică contribuie la educația estetică a elevilor. Acest film a fost integrat în activitatea unui cerc literar (anul I de liceu) cu tema *Pastelurile lui V. Alecsandri.*

Elevii au pregătit în mod independent materialul, pe baza unei bibliografii indicate. Ședința a avut următoarea desfășurare :

— Succintă prezentare a pastelurilor (referat) 15'.

— Prezentarea filmului și urmărirea lui (15').

— Concurs „Cine știe cîștigă" pe baza filmului și a bibliografiei. (În concurs s-au recitat unele pasteluri, s-au clarificat date privind geneza acestora, s-au reactualizat aprecieri critice referitoare la pasteluri etc. (45').

— Concluzii (10').

CONCLUZII

— Mijloacele audio-vizuale moderne pot fi integrate cu succes în cercurile literare ale elevilor. Utilizarea lor mărește caracterul atractiv al cercurilor, creează o atmosferă propice desfășurării unor discuții care să aprofundeze studiul literaturii, oferă un material auxiliar care ajută atît la realizarea obiectivelor studierii literaturii, cît și la cunoașterea celorlalte arte.

— Ținînd seama de faptul că cercurile literare urmăresc să asigure elevilor o mai mare independență și inițiativă, spre a le forma unele priceperi și deprinderi, e important ca activitățile astfel organizate să nu se reducă la simpla vizionare sau audiție, ci acestea să constituie doar punctul de pornire a unor discuții și activități.

— Profesorul de literatură trebuie să găsească forme judicioase de îmbinare a activității independente și creatoare a elevilor cu utilizarea unor mijloace tehnice audio-vizuale, în funcție de clasă, de obiectivul urmărit și de condițiile concrete ale școlii. Astfel, el va reuși să dezvolte la elevi capacitatea de selecție, de comparare și apreciere justă a datelor transmise prin mijloacele audio-vizuale, să stîrnească interesul pentru activitatea în cercuri, deschizînd noi perspective studiului literaturii.

Modalităţi specifice de abordare a problemei formării noţiunilor de istorie *

CONSTANTIN DINU, REA-SILVIA BĂRBULEANU
cercetători principali, Institutul de ştiinţe pedagogice

Noile cerinţe ale şcolii faţă de instrucţia tineretului, manifestate prin însuşirea unei cantităţi sporite de informaţii şi formarea unei gîndiri creatoare, se reflectă în cadrul diferitelor obiecte de învăţămînt, în modalităţi specifice.

Principiul de bază al modernizării conţinutului obiectelor de învăţămînt, constituit de promovarea logicii ştiinţei înaintea celei didactice şi de stabilirea consecinţelor pedagogice ce decurg din aplicarea acestuia a devenit aproape o axiomă Studiul predării istoriei în şcoală se subordonează acestei perspective de modernizare. În consecinţă, sarcina fundamentală a cercetării experimentale a fost relevarea a ceea ce este specific logicii ştiinţei istoriei şi a modalităţilor pedagogice de a crea o logică didactică corespunzătoare.

O primă problemă pe care am considera-o necesară pentru a fi soluţionată de către cercetarea ştiinţifică este aceea a elaborării *sistemului de noţiuni de istorie*, care, indiferent de specificul concret al disciplinelor, trebuie să constituie scheletul pe baza căruia să fie structurat întregul conţinut al cunoştinţelor. Prin aceasta n-am ignorat faptul că studiul istoriei în şcoală are la bază un anumit sistem de noţiuni. Analiza manualelor, însă, scoate la iveală faptul că actualul sistem de noţiuni are în vedere, în special, principiile logicii ştiinţei văzute în mod concentric, prin prisma specificului fiecărei discipline a istoriei. Or, deşi din punct de vedere ştiinţific unui asemenea mod de organizare a materiei nu i se poate reproşa nimic, din punct de vedere didactic, al principiilor de învăţare, creează dificultăţi însuşirii noţiunilor respective de către elevi.

Evidenţierea pe primul plan a principiilor didacticii moderne în organizarea sistemului de noţiuni pe întregul curs al istoriei constituie, după părerea noastră, principalul mijloc prin care învăţarea istoriei poate să ducă la ridicarea nivelului de pregătire ştiinţifică a elevilor, asigurîndu-şi prin aceasta o orientare modernă. În revistele de specialitate au apărut materiale care abordează diferite aspecte ale însuşirii noţiunilor de istorie de către elevii din şcoala generală [1].

---

* Materialul de faţă constituie un aspect al cercetării efectuate la Liceul „I. Neculce" din Bucureşti (prof. A. Crişan), sub conducerea ştiinţifică a tov. M. Vişan.

[1] G. Sireteanu, *Despre însuşirea noţiunilor de istorie în şcoala de 8 ani*, „Revista de pedagogie" nr. 7/1963 ; Ana Bogdan-Tucicov şi Anca Miron, *Unele particularităţi ale înţelegerii fenomenelor social-istorice de către şcolarii mici*, „Revista de pedagogie" nr. 2/1965; R. Mihalevici, *Însuşirea noţiunilor de istorie în clasa a V-a*, „Revista de psihologie" nr. 1/1966, p. 21—32 ; R. Mihalevici, *Particularităţile gîndirii în procesul operării cu noţiunile abstracte în cl. a V-a*, „Revista de psihologie" nr. 1/1967, p. 57—70; Anca Miron, *Înţelegerea raportului dintre fenomenele economice, politice şi culturale de către elevii clasei a V-a în cadrul lecţiilor de istorie*, „Revista de pedagogie" nr. 9/1967, p. 55—63.

În cercetarea noastră ne-am propus să studiem procesul însușirii *sistemului de noțiuni de istorie* de către elevii școlii generale, atît sub aspectul *conținutului*, cît și al *metodelor de predare*. Pentru realizarea scopului propus, s-a impus structurarea istoriei universale pentru clasele V—VIII conform desfășurării sincronico-succesive a evenimentelor politice, asigurării unei mai bune conexiuni între bază și suprastructură, iar pentru istoria României asigurării unei mai complete integrări în istoria universală. Elaborarea sistemului de noțiuni a constituit în cercetarea noastră primul pas în conceptualizarea într-o unitate logic constituită a tuturor cunoștințelor de istorie. Următoarea etapă a constat dintr-o analiză științifică a fiecărei noțiuni, în vederea repartizării fiecărui element component pe perioade școlare, în funcție de o serie de criterii de natură psiho-pedagogică.

Desigur că în special în această a doua parte a trebuit să fie luați în considerație și o serie de alți factori care sînt cel mai mult solicitați în procesul învățării propriu-zise. Dintre aceștia, pentru însușirea noțiunilor de istorie, de exemplu, un rol orientativ în modul de organizare a cunoștințelor, de stabilire a duratei diferitelor etape în parcurgerea cunoștințelor, a unor momente în care trebuie să intervină repetări și sinteze, ca și a unor teme pentru exercitarea capacităților creatoare, l-a avut studiul particularităților formării reprezentărilor istorice, al imaginației și al factorilor care contribuie la memorarea logică a faptelor istorice [2].

Ca primă operație a fost necesară stabilirea celor mai generale noțiuni de istorie universală. Trebuie precizat că unele din aceste noțiuni de maximă generalizare sînt comune mai multor științe sociale — literaturii, artei, științelor naturii și în special economiei politice — iar altele intră în sistemul altor științe. Le-am inclus totuși în sistemul celor mai generale noțiuni de istorie, în primul rînd, pentru că trăsăturile lor esențiale au fost extrase prin prelucrarea materialului faptic și de un anumit grad de generalizare oferit de istorie și, în al doilea rînd, pentru că în predarea istoriei se operează cu aceste noțiuni pentru a ușura elevilor înțelegerea dezvoltării societății sub toate aspectele și în toată complexitatea sa. Totodată, istoria are primatul abordării acestor probleme în școală. Procedînd în felul acesta, am încercat să conturăm și perspectivele spre care trebuie să tindă munca de cercetare dusă în scopul optimizării însușirii sistemului de noțiuni de istorie de către elevi.

După precizarea celor mai generale noțiuni de istorie universală, am stabilit sfera și conținutul lor pornind de la definițiile date de clasicii marxism-leninismului. Operația aceasta ne-a ajutat la elaborarea sistemului de noțiuni pe clase. Aici am urmărit să surprindem modul în care se particularizează noțiunile cele mai generale de istorie universală în conținutul fiecărei discipline istorice, încercînd să stabilim cît și ce note ale fiecărei noțiuni se însușesc în fiecare clasă, locul fiecărei noțiuni în sistem, obținînd în felul acesta evoluția formării noțiunilor de istorie în școala generală.

Materialul faptic oferit de diferitele ramuri ale istoriei a fost subordonat principial consecințelor ce decurg din relațiile sistemului de noțiuni și concretizat prin relevarea logicii fiecărei ramuri.

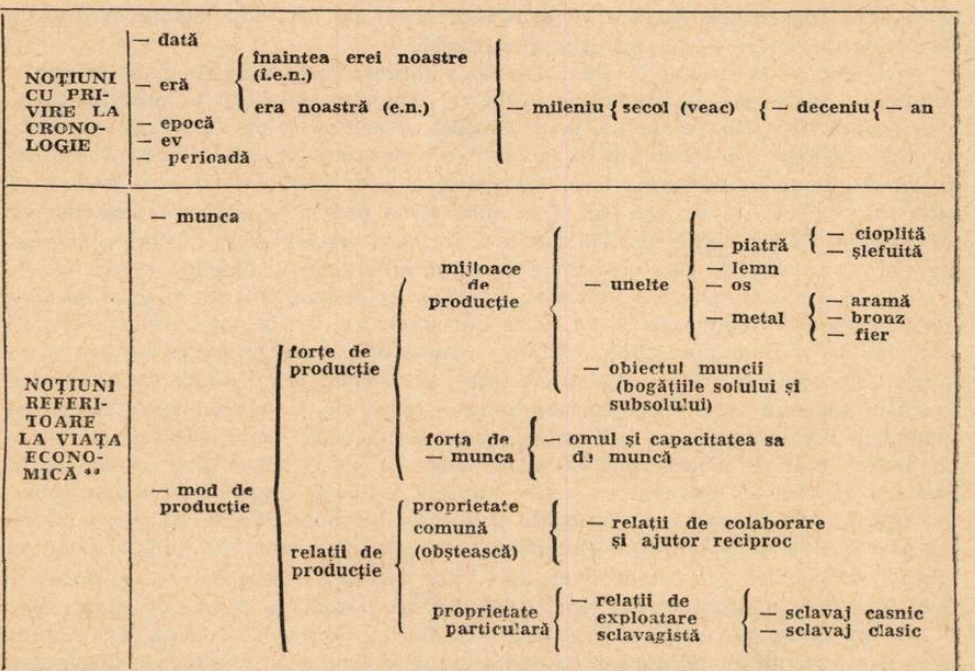
Pentru ușurința studiului, ținînd seama de principiile enunțate, am grupat — în cadrul sistemului — noțiunile în patru mari categorii : a) noțiuni referitoare la viața economică ; b) noțiuni referitoare la organizarea socială și la lupta de clasă; c) noțiuni referitoare la organizarea politică; d) noțiuni referitoare la cultură.

Pentru exemplificarea eficienței modului de abordare a însușirii noțiunilor de istorie, am ales sistemul de noțiuni de istorie antică pentru clasa a V-a, sistem desprins din cel al noțiunilor de istorie universală.

[2] Vezi *L'enseignement de l'histoire*, „Cahiers pédagogiques", 65—66/1967.

În ordonarea noțiunilor în sistem am căutat să îmbinăm principiile științei istoriei cu relațiile logice dintre noțiuni. Date fiind complexitatea fenomenelor pe care le reflectă noțiunile de istorie și raporturile de interferență dintre ele foarte pronunțate, au fost cazuri cînd n-a putut fi respectată unitatea dintre cele două categorii de criterii. De aceea, în unele cazuri, puține la număr, apar pe primul plan fie principiile științei, fie cele ale logicii.

Tabelul Nr. 1*



* În tabele sînt înscrise atît noțiunile care se însușesc în clasa a V-a și cu care elevii nu se mai întîlnesc pe parcursul școlii generale, cît și noțiunile a căror însușire continuă și în celelalte clase ale școlii generale. În afară de categoriile în care am clasificat noțiunile, în clasa a V-a s-a impus însușirea unei alte categorii de noțiuni și anume cele cu privire la cronologie.

** Majoritatea termenilor din această schemă nu au fost comunicați elevilor. S-a operat cu conținutul lor, la nivelul de înțelegere al elevilor.

Pornind de la acest sistem de noțiuni, am experimentat întregul curs de istorie antică pentru clasa a V-a, întrucît, deși există lecții care au pondere mai mare în însușirea unei noțiuni sau a altora, procesul complex al însușirii sistemului de noțiuni de istorie antică nu se poate realiza decît prin parcurgerea întregului material informațional.

În sistemul lecțiilor noastre experimentale, capitolul *Roma antică* a fost astfel conceput, încît să dea posibilitatea elevilor să opereze cu noțiunile asimilate. Pornind de la ideea că în consolidarea și trăinicia cunoștințelor factorii „timp" și „aplicare" joacă un rol hotărîtor, lecțiile acestui capitol au constituit în concepția noastră „si-

Tabelul nr. 2

NOȚIUNI REFERITOARE LA ORGANIZAREA SOCIALĂ ȘI LA LUPTA DE CLASĂ

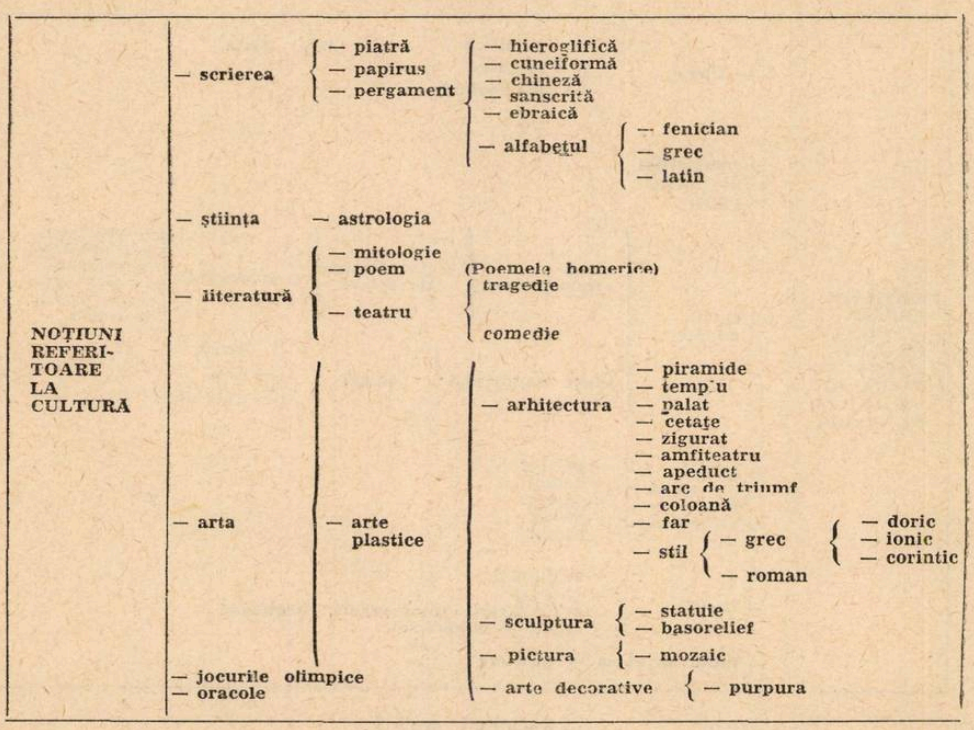
- Obște
  - gentilică { trib, gintă
  - sătească
  - (teritorială)
- matriarhat
- patriarhat
- popor
- clase sociale
  - clasă exploatatoare
    - proprietari de sclavi
      - aristocrați
        - patriarhi
        - judecători
        - spartani
        - tarabostes
        - patricieni
        - nobili
  - clasa exploatată
    - sclavi
      - paria
      - iloți
      - gladiatori
- pături (categorii sociale intermediare)
  - perieci
  - demos
  - comați
  - plebei
  - coloni
- castă
  - brahmani
  - militari
  - agricultuori, meșteșugari, negustori
  - argați și sărăcime
- lupta de clasă — răscoala

Tabelul nr. 3

NOȚIUNI CU PRIVIRE LA VIAȚA POLITICĂ

- uniune de triburi — democrație militară
- formele statului sclavagist
  - monarhie (monarh)
    - despoție orientală — faraon
    - regat — rege
    - imperiu — împărat
  - republică sclavagistă
    - aristocratică — arhonte — consulat-consul — triumvirat — triumvir
    - democratică
  - Principatul lui August — principe
- instituțiile statului sclavagist
  - sfatul bătrînilor
  - adunarea poporului
  - senatul
  - tribunalul
  - armata
    - falangă
    - legiune-pretorieni
  - administrație
    - nomă — nomarh
    - satrapie — satrap
    - provincie { senatorială, imperială
- ligă
  - peloponeziacă — (spartană)
  - de la Delos — (atenian)
- război
  - drept
  - nedrept
  - civil

Tabelul nr. 4



tuații instructive"[3] de repetare și operare cu principalele noțiuni asimilate, operație care cere din partea elevilor un efort de încadrare a cunoștințelor noi, concrete, în aceste noțiuni.

Întrucît volumul de cunoștințe al elevilor — atît de istorie cît și de cultură generală (în special de geografie) — ne-a impus păstrarea aceleiași repartizări a materiei, pentru a diminua această compartimentare a cunoștințelor am pus un accent deosebit pe lecțiile de recapitulare și de sistematizare, care, organizate pe probleme, au dat posibilitatea analizei faptelor și fenomenelor istorice în desfășurarea lor sincronică.

Pentru realizarea scopului propus, în lecțiile noastre experimentale s-a utilizat îmbinarea armonioasă într-un sistem metodic a unei varietăți de metode și procedee didactice — povestirea orală a faptelor istorice, citirea textelor de istorie, folosirea hărții geografice și istorice, folosirea manualului, a beletristicii, intuirea tablourilor, ilustrațiilor, diapozitivelor și diafilmelor specifice. În momentul în care am constatat că elevii posedă un bagaj suficient de informații cu privire la istoria popoarelor antice, s-a utilizat cu precădere comparația, ceea ce a permis atît actualizarea selectivă a cunoștințelor anterioare, necesare însușirii informațiilor noi, cît și integrarea adecvată a acestora în sistemul noțional asimilat.

Obiectivele urmărite de noi în cursul experimentului au vizat *constatarea atît a cantității informațiilor însușite de elevi și exprimate într-o expunere completă*

[3] Smith A. Herbert, *The Teaching of a Concept. An Elusive Objective*, în „The Science Teacher", Washington, 1966, nr. 3, p. 103—112.

și sistematică, cît și dezvoltarea gîndirii specifice a acestora, exprimată în capacitatea lor de a desprinde esențialul din faptele istorice studiate, de a înțelege relațiile dintre fenomenele istorice.

Primele probe de control s-au dat pe parcursul desfășurării experimentului și au avut drept scop verificarea imediată a obiectivelor enunțate mai sus. A doua categorie de probe de control s-a aplicat la sfîrșitul anului școlar, după încheierea experimentului la clasa a V-a, și a urmărit — pe lîngă obiectivele enunțate — și trăinicia cunoștințelor asimilate.

Întrebările cuprinse în ambele categorii de probe au fost astfel formulate, încît cereau elevilor expunerea faptelor istorice, analiza lor pentru desprinderea notelor esențiale și interpretarea cauzală a acestora, deci răspunsuri complexe, în care obiectivele urmărite se întrepătrund. Vom alege pentru exemplificare modul cum a fost însușită noțiunea de stat sclavagist de elevii clasei experimentale și de elevii claselor de control. Întrebarea „Ce înțelegeți prin stat sclavagist ?" a intrat în conținutul ambelor categorii de probe. Menționăm că am repetat în mod special această întrebare, pentru a verifica dacă modul cum a fost construit sistemul de lecții despre Roma antică a ușurat procesul de abstractizare și de generalizare.

Am considerat răspunsuri complete pe acelea în care statul sclavagist era definit ca instrument în mîna clasei exploatatoare minoritare — aristocrația sclavagistă — instrument cu ajutorul căruia erau exploatați sclavii și populația liberă, dar săracă. Unii elevi au surprins în conținutul lor toate elementele definitorii ale noțiunii de stat sclavagist (la prima probă 28,57% din clasa experimentală și nici un elev de la clasele de control). Au fost încadrate la răspunsuri parțiale acelea care cuprindeau numai unul din elementele definiției (28,57% din clasa experimentală și 8,95% din clasele de control). La această întrebare am obținut și răspunsuri în care prezența elementelor definiției era întîmplătoare, elevii mulțumindu-se să facă simple descrieri ale cîte unui aspect (31,72% din clasa experimentală și 20,89% din clasele de control). Au fost elevi (11,42% din clasa experimentală și 52,24% din clasele de control) care n-au înțeles noțiunea de stat sclavagist și ca atare n-au putut defini statul sclavagist. Majoritatea acestor elevi, la prima probă, au redus noțiunea de stat la conducători, iar alții au descris modul de organizare a statului sclavagist. Răspunsurile obținute atestă faptul că elevii claselor de control, deși posedau materialul faptic suficient pentru înțelegerea acestei noțiuni, nu l-au putut analiza pentru a desprinde trăsăturile esențiale ale noțiunii de stat cu care operează la istoria fiecărui popor antic *.

Diferențe semnificative în ce privește performanțele obținute s-au înregistrat și în probele date la sfîrșitul anului școlar. Dacă noțiunea de stat sclavagist a fost însușită într-un procent de 75,86% de elevii clasei experimentale, din cei 188 de elevi chestionați la clasa de control numai 20 — respectiv 10,63% — au putut da o definiție completă și 22 elevi — 11,70% — au cuprins în răspunsuri numai cîte un element definitoriu al noțiunii de stat sclavagist. Răspunsurile unora dintre ei conțin descrieri (15,95%) și cea mai mare parte confundă organizarea politică cu cea socială (48,93%), iar la această probă elevii claselor de control abstrag caracteristici neesențiale ca : instituțiile statului, numărul arhonților etc.

Dacă comparăm între ele răspunsurile elevilor clasei experimentale obținute la această întrebare dată în timpul experimentului și la sfîrșitul anului școlar, observăm o evoluție în însușirea și posibilitatea de definire a noțiunilor de istorie

* Prima probă a fost dată după capitolul *Grecia antică*.

antică. Astfel, dacă la prima probă numai 28,57% au dat o definiție completă a statului sclavagist, restul sesizînd numai cîte un element al definiției, la proba a doua 75,86% din elevi au dat răspunsuri complete.

Este cunoscut că evoluția reprezentărilor și noțiunilor de istorie nu se realizează spontan, ci în procesul îmbogățirii fondului de informații și al dezvoltării operațiilor intelectuale. Astfel, la prima probă, cînd informațiile elevilor asupra statelor sclavagiste erau incomplete, rezultatele în definirea statului sclavagist au fost mai slabe. Acumularea de noi cunoștințe asupra formelor străbătute de statul roman antic, prelucrarea acestui material informațional concret în lumina conceptelor oarecum elaborate, i-a condus pe elevi la o mai bună sistematizare, le-a ușurat procesul de abstractizare și totodată a consolidat noțiunile asimilate. Ei au înțeles ce caracteristici principale are statul sclavagist, indiferent că-și exercită puterea în Egipt, în Grecia antică sau în Roma antică.

Procesul de abstractizare s-a realizat treptat, prin eliminarea a o serie de aspecte concrete ca : numărul persoanelor care conduceau statul la diferite popoare, denumirea instituțiilor statului, componența acestora etc.

Rezultatele mai slabe obținute de elevii claselor de control nu trebuie să conducă la concluzia că ei nu cunoșteau materialul faptic, concret, conținut în această problemă, ci duc la constatarea că au întîmpinat greutăți în structurarea cunoștințelor și în selecționarea ideilor necesare rezolvării sarcinii noi.

În concluzie, investigațiile experimentale au demonstrat că *organizarea sistemului de noțiuni, după principiile enunțate, repartizarea riguroasă a noțiunilor pe ani de studii, pe sistem de lecții și de la lecție la lecție, stabilirea raporturilor cauzale dintre cunoștințe și subordonarea materialului faptic* consecințelor ce decurg din relațiile sistemului de noțiuni și îmbunătățirea metodelor de predare *au dus la optimizarea însușirii cunoștințelor de istorie antică* și la realizarea unității dintre latura formativă și informativă prin predarea istoriei antice.

O metodă taxinomică în învăţarea limbii franceze

Prof. GHEORGHE CALCIU
Şcoala generală nr. 144 — Bucureşti

Dacă privim sub aspectul modernizării învăţămîntului situaţia predării limbii franceze la clasele V—VIII se pot constata însemnate deficienţe. Problema cea mai delicată o ridică manualul pentru debutanţi, adică pentru elevii clasei a V-a. Vechiul manual care a fost în vigoare pînă la finele anului şcolar 1968/1969 avea o serie de deficienţe ca : secţionarea lecţiilor pe domenii de activitate sau pe sectoare sociale, care ducea la scindarea domeniului lingvistic pe sectoare, o slabă preocupare privind dozarea vocabularului după dificultăţi fonematice şi semantice, teoretizarea greoaie a gramaticii, un procent prea mare de cuvinte noi introduse în unele lecţii, lipsa lecţiilor introductive orale care să obişnuiască auditiv şi ortoepic pe elevi cu structurile şi cuvintele pe care le vor învăţa ulterior, în scris. Sub acest ultim aspect, M. Saraş şi I. Brăescu, autorii manualului de clasa a V-a pentru anul 1969/1970, au elaborat 18 lecţii orale, care, însă, nu-şi au echivalentul în vreo lecţie scrisă (din totalul de aproximativ 67 cuvinte care denumesc obiectele din gravurile lecţiilor orale doar 31 apar scrise în lecţiile propriu-zise), în felul acesta elevul rămînînd cu grafia cuvîntului aşa cum şi-a imaginat-o el. În rest, manualul are şi deficienţele semnalate la vechiul manual. În privinţa predării gramaticii, autorii au considerat că elevii nu pot învăţa *termenul de adjectiv posesiv*, însă pot să înţeleagă problema complicată a partitivului şi chiar a înlocuirii lui.

Străduindu-ne să găsim o metodă care să faciliteze învăţarea în aşa fel, încît, cu un minimum de efort, să se realizeze o eficienţă maximă, am conceput un manual experimental fundat pe metoda taxinomică, adică pe legea sau principiul organizării. Articolul tov. prof. Gh. Zapan, publicat în „Revista de pedagogie" nr. 9 şi 10/1967 [1], referitor la organizarea informaţiei în cîmpul inteligenţei elevului, ne-a dat primele direcţionări ale metodei noastre.

Date fiind sensurile termenilor de taxis şi nomos, vom căuta în cele ce urmează să prezentăm cititorilor noştri care au fost principiile de organizare care au stat la baza manualului.

Metoda noastră pune elevul şi pe profesor în situaţia în care s-ar găsi la prima luare de contact cu obiectul şi denumirea lui, prin evitarea oricărei referiri la limba maternă atît în problemele de lexic, cît şi în cele de gramatică. Incontestabil că nu putem împiedica elevul de a face acest paralelism mintal, dar metoda nu-l încurajează şi nu-l facilitează şi în curînd elevul îl uită şi el, prins de curgerea continuă a textelor.

Principiul nostru de bază, în domeniul unei filozofii rudimentare a vieţii şi a limbii, aplicate-n manual, este că — în esenţa ei — viaţa se repetă neîncetat şi deci şi termenii de limbă de mare circulaţie se vor repeta. Evenimentele extra-

[1] Gh. Calciu, N. Radu, *Manual experimental de limba franceză pentru clasa a V-a*, 1968.

ordinare sînt extraordinar de rare. De aceea, noi nu mai sîntem de acord cu reluarea unuia şi aceluiaşi cuvînt în diverse structuri — cît mai variate — ci socotim că, pentru începători, cuvintele învăţate trebuie reluate într-un număr finit de structuri şi cele mai specifice atît articulării cuvîntului respectiv, cît şi fenomenului de viaţă pe care structura îl denumeşte. În acest caz, zona de articulare se precizează net şi elevul îl va folosi cu relativă uşurinţă în toate situaţiile pe care le va întîlni. În felul acesta, copilul descoperă limba şi se descoperă pe sine ca posibilitate de exprimare şi de simţire, în mod treptat.

Spuneam mai sus că secţionarea pe domenii de activitate a limbajului schematizează fluxul continuu al limbii şi favorizează depozitarea lexicului în fişiere mentale pe principiul avariţiei. În plus, se ajunge la o fetişizare a lecţiei ca entitate, atît în predare, cît şi în verificare. Noi am desfiinţat secţionarea limbajului prin realizarea unui flux continuu de limbă şi structuri care parcurge toate cele 45 de lecţii într-un amestec intim, care nu mai permite individualizarea unei lecţii, aşa cum relatarea unor stări psihice nu poate fi secţionată pe sectoare. Lecţiile noastre n-au un titlu care să le rezume conţinutul şi nici n-ar fi posibilă o astfel de rezumare. Ele au, în totalitate, valoarea unui fapt trăit, reluînd de fiecare dată în forme mereu lărgite fluxul vieţii elevilor, cu toată impetuozitatea ei.

Prima regulă a fost *organizarea cuvintelor pe baza asemănării fonetice cu omologul lor în limba română.* Dacă o asemenea organizare este imposibilă pentru o limbă germanică de exemplu, pentru limba română ea este ideală. Din fericire, terminologia şcolară ne-a facilitat această aplicare a principiului enunţat :

L'élève est en classe	Elevul este în clasă
Le professeur indique la carte	Profesorul indică harta etc.

A doua regulă a fost aceea a *reluării continue a datelor din lecţiile anterioare în lecţiile noi.* Astfel, conţinutul lecţiei I devine nucleul lecţiei a II-a, adăugîndu-i-se date noi care se articulează organic cu nucleul. Lecţia a II-a devine nucleul lecţiei a III-a, plus noile date, în aceeaşi corelaţie organică. Operaţia se repetă pe parcursul celor 45 de lecţii în mod identic, reuşind să încorporeze în expresii lingvistice repetate datele esenţiale de viaţă ale elevilor. Consecinţele acestei repetări continue şi sistematice sînt uriaşe, atît pe planul intelectual al elevului, cît şi pe cel psihologic. Pe plan intelectual, repetarea continuă şi neartificială (cum este cea din lecţiile speciale de repetare) duce la însuşirea organică a datului de limbă, împiedică procesul de uitare şi facilitează la maximum formarea deprinderii de manevrare a cunoştinţelor, aşa cum se întîmplă şi în limba maternă. Pe plan psihologic, repetarea fără efort special creşte încrederea copiilor în propriile lor forţe şi prilejuieşte constatarea că ei sînt posesorii unor elemente de limbă care le permit o manevrare relativ uşoară şi variată, îi fac să transfere centrul interesului din exteriorul limbii în interiorul ei. În consecinţă, lecţia a 45-a repetă pentru a 45-a oară termenii esenţiali ai lecţiei I, pentru a 44-a oară pe cei ai lecţiei a II-a, pentru a zecea oară pe cei ai lecţiei a 35-a, pentru a cincea oară pe cei ai lecţiei a 40-a etc. În felul acesta, se constituie un nucleu tot mai lărgit al cunoştinţelor profund întipărite prin repetarea continuă şi care rămîne la fel de temeinic în memoria şi afectul elevului ca şi cel matern. Plastic, aceste cunoştinţe se organizează — în suprafaţă — într-un sistem de cercuri concentrice a căror intensitate scade treptat de la centru la periferie (fig. I).Văzute în spaţiu, aceste cunoştinţe se organizează sub forma unui con Tyndall, ale cărui planuri succesive repetă în forme mereu lărgite conţinutul planurilor anterioare (fig. II).

Ni s-ar putea reproșa că — în metoda noastră — principiul repetării se neagă pe sine însuși, căci dacă lecția a 45-a reia lecția I pentru a 45-a oară, în schimb ea va relua numai pentru a doua oară lecția a 44-a. Cel mai elementar calcul matematic ne demonstrează că un contrariu nu e posibil. Factorul de corecție îl dă însăși viața : pînă la lecția a 45-a elevul a realizat o experiență a limbii și o integrare care-i permit să asimileze mult mai repede noile cunoștințe și să le rețină cu aproximativ aceeași forță ca și pe cele multirepetate. În acest sens, obișnuința lui e stabil formată.

Regula următoare este cea a unei *dozări constante a noilor cunoștințe.* Noi am limitat — pe baza calculelor stohastice — numărul de cuvinte noi predate pe fiecare lecție, în structuri noi și vechi, la 6—7—8.

Toate aceste principii de organizare duc la o creștere continuă și constantă a volumului fiecărei lecții noi față de predecesoarea ei. Spre sfîrșitul manualului, lecțiile însumează un număr total de circa 600 cuvinte, adică 2—3 pagini de manual. Ele au o structură variată, conținînd părți narative, vorbire directă, descrieri, ceea ce facilitează la elev formarea unei lecturi corecte, a unei îndelungi conversații, precum și a schimbării tonusului sufletesc și de interpretare.

Lecția noastră nu mai este un spectacol exterior pentru elev, ci ea îl implică cu toată ființa lui emoțională și intelectuală la descoperirea cunoștințelor sale anterior cîștigate și care se dovedesc ca posesiuni reale în noul text.

Nu am neglijat faptul că cele 2 ore și jumătate afectate efectiv studiului limbii franceze pe săptămînă nu echivalează baia lingvistică maternă în care un copil se dezvoltă. De aceea, am teoretizat în manualul nostru unele probleme de gramatică. Singurul principiu care ne-a condus în aceste teoretizări a fost cel al accesibilității pentru elev și nu cel filologic. De altfel, limba franceză, în care principiul tradițional istoric acționează mai puțin pe planul gramaticii decît în limba română, se dovedește mult mai aptă pentru acest fel de sistematizare. În esența lui, principiul învățării gramaticii a fost tot cel al dozării constante a cunoștințelor și al repetării lor continue. Cîteva exemple. Pentru a eluda regula lui „du" și „au" din cadrul declinării, noi am împărțit substantivele franceze în două grupe : grupa I, cele cu articolul „la" (feminine) sau cu articolul „l'" (masculine și feminine) și care în timpul declinării nu-și schimbă nici articolul nici forma substantivului, primind în schimb prepoziția „de" la genitiv și „à" la dativ. Grupa a II-a cuprinde substantivele care au articolul „le" și care în timpul declinării își schimbă articolul la genitiv în „du" și la dativ în „au". Pluralul este același pentru ambele grupe.

Elevul învață declinarea automat — prin repetare — și neraționînd formarea lui „du" sau „au", se va exprima corect.

Aceeași regulă simplificatoare am aplicat-o și conjugării.

	Grupa I (er)	Grupa a II-a (ir) (cu ss)	Grupa a III-a (ir, oir, re) (sans ss)
desinențe	e s es	ons ez ent	s s t

Sau adjectivului posesiv : mon ton son ma ta sa
notre
votre
leur

mes tes ses nos vos leurs

Din puţinele reguli generale am exclus excepţiile, socotind că e mai bine ca elevul nostru de clasa a V-a să greşească excepţia în sensul regulii generale, decît să-l dezorganizăm prin cîteva zeci de excepţii.

Am folosit pentru regula formării imperfectului persoana I plural, căreia-i tăiem „ons" şi-i adăugăm desinenţele imperfectului, iar pentru viitor, infinitivul plus prezentul lui avoir. Elevii noştri au învăţat cu o uşurinţă surprinzătoare imperfectul (care de altfel e şi foarte simplu) şi am constatat că după învăţarea lui ei soluţionau cu mai multă uşurinţă şi prezentul, graţie influenţei cunoştinţelor noi asupra celor vechi.

Care a fost metodica generală pe care am folosit-o în predarea Manualului de limba franceză ?

Experimentul s-a efectuat la clasa a V-a B de la Şcoala generală nr. 144 din Bucureşti, în cursul anului şcolar 1968/1969. În clasă erau 33 de elevi, din care 28 au avut o frecvenţă regulată. Din aceşti 28 elevi numai 4 aveau părinţi cu munci intelectuale. Nici un părinte n-avea titlu universitar, nici un elev n-a avut meditator. Circa 12 copii aveau familia descompusă, fie prin divorţ, fie prin deces.

Timp de zece ore s-a predat elevilor noştri cîte o lecţie orală, în care profesorul a respectat cu stricteţe textul primelor zece lecţii, adică a făcut oral ceea ce mai tîrziu va face scris-citit. Elevii au învăţat aproape pe de rost, prin exersare şi repetare, textul a zece lecţii şi al conversaţiei sprijinite pe aceste texte. Apoi, s-a trecut la citit. Textul era atît de bine fixat, încît elevii nu s-au împiedicat de grafia diferită de pronunţie, cu atît mai mult cu cît nu li s-a permis să scrie nimic şi nu li s-au distribuit manualele decît la finele celor zece lecţii. Chiar dacă ei şi-au imaginat grafia celor învăţate, după concepţia lor, temeinicia cu care au învăţat textele şi perseverenţa copierii lecţiilor anulează imaginarea greşită.

Practic, o lecţie se desfăşoară astfel :

Profesorul predă cuvintele noi, care sînt trecute în capul fiecărei lecţii, fără a face uz de traducere decît în cazuri cu totul excepţionale. El se va servi de obiecte, mimică, gestică, planşe sau de desene făcute atunci pe tablă. Din experienţa noastră am constatat că, pentru reţinerea cuvintelor, desenul făcut de profesor — oricît de imperfect — are mai multă eficacitate decît obiectul însuşi, căci, născîndu-se sub ochii elevului, creează o zonă de excitaţie cerebrală care ajută fixarea termenului. Elevii repetă cuvintele în cor sau individual pînă la pronunţarea lor corectă şi neezitantă, apoi se trece la lectură. Prima lectură o face profesorul, cursiv, corect, rapid (în ritmul normal al vorbirii), neîngrijindu-se dacă elevul înţelege tot, căci rostul acestei lecturi este de a-i obişnui urechea cu fluxul limbii şi cu sonoritarea ei structurală. Uneori, această lectură era făcută chiar înainte de predarea cuvintelor noi şi ea facilita, printr-un mecanism încă neînţeles, asimilarea noilor cuvinte. Se făcea apoi o lectură mai lentă şi urma lectura pe fragmente făcută de elevi, fiecare fragment fiind supus unei conversaţii amănunţite pentru

semantizare deplină. Elevii își pun întrebări reciproce, folosindu-se de formule introductive ca : J'adresse ma question à... sau Qui peut me dire comment est...

Desigur, se insistă în mod deosebit asupra părților noi pe care le aduce lecția, trecîndu-se mai rapid peste părțile pe care lecția le reia, dar fără a le ignora. În general, se vor epuiza toate posibilitățile de interogare la un text, pentru ca și clasa să poată epuiza toate răspunsurile posibile (se va folosi interogația directă, cu inversiune, cu est-ce-que etc.). În același mod, elevii își vor pune întrebări și-n scopul repetării gramaticii : „Jean, conjuguez-moi le verbe faire son devoir" sau „Declinez l'enfant de l'école", sau, mai tîrziu : „Comment se forme l'impérfait, le futur" etc.

Pentru formarea ortografiei corecte li se dă elevilor să copieze părți din lecție, să conjuge-n structuri, să decline. Pe măsură ce lunile trec, lectura devine tot mai mult un pretext de conversație și rolul de inițiator al profesorului diminuează. Spre finele anului, am realizat lecții foarte frumoase, integral conduse de unul sau de doi din elevii cei mai buni. Datorită faptului că fiecare lecție repetă lecțiile anterioare, elevii buni, care trebuiau să conducă lecția, erau introduși de profesor cu ușurință în conținutul noii lecții. Ei își însușiseră modul de a preda al profesorului și au predat noile cuvinte slujindu-se de obiecte, de planșe, sau de desene. După ce elevii învățau cuvintele, lectura mergea foarte ușor, fiindcă elementele noi erau bine învățate în clipa cînd se trecea la lectură. Unii elevi — cînd au condus lecția — au dat și extemporale pe care tot ei le-au corectat și le-au notat. Desigur, întrebările erau verificate în prealabil de profesor. Extemporalele corectate și notate erau preluate de profesor, care discuta cu elevii respectivi și cu clasa dacă se făcuseră bine corecturile și notările.

Datorită structurii generale a manualului și organizării sistematice a dificultăților, precum și datorită principiului repetării, elevii noștri și-au însușit mult mai multă materie decît prevede programa analitică și cu un efort mult mai mic decît îl solicită manualul clasei.

La finele anului, ei parcurseseră circa 300 de cuvinte, iar ca lectură practică un text de aproximativ 70 de pagini, față de cele aproximativ 13 pagini din manualul Saraș-Vicol și cam tot atîtea din manualul nou (Saraș-Brăescu).

Pe planul gramaticii, manualul nostru prevede (în afară de declinare, adjectiv, adjectiv posesiv etc.) prezentul, imperfectul, perfectul compus. Sistemul taxinomic ne-a permis depășirea chiar a manualului nostru, astfel că la finele anului elevii noștri cunoșteau mai mult ca perfectul, viitorul și chiar condiționalul prezent. Se înțelege că ne referim la cei mai buni dintre ei. Acest fapt dovedește că elevii pot învăța mult mai mult decît le dăm noi, cu condiția ca dificultățile să fie soluționate cu iscusință.

La finele anului de experiment s-au dat o serie de probe legate de lexic, atît clasei experimentale, cît și unui număr de alte patru clase, cărora li se predase după manualul oficial. Proba a constat dintr-un număr de cuvinte imprimate pe o foaie. Au fost o serie de cuvinte în limba franceză în dreptul cărora ei trebuiau să treacă sensul lor în limba română și o altă serie în care cuvintele erau scrise în limba română în dreptul cărora ei trebuiau să le transcrie sensul în limba franceză. Drept clase de referință au fost alese clasele a V-a de la Școala generală nr. 198. Aceste clase au fost : a V-a A, a V-a B, a V-a D și a V-a G. Clasele au avut doi profesori diferiți, deci procentele scăzute nu pot fi puse pe seama unor eventuale scăderi ale unui profesor, ci scăderile revin integral manualului, realizările datorîndu-se profesorului.

Tabelul de mai jos cuprinde cifric și procentual rezultatele obținute.

Clasa a V-a B experimentală de la Școala nr. 144 :

Proba I (din română în franceză)		Nr. elevi	*Proba a II-a* (din franceză în română)		Nr. elevi
categ. 0	291 elevi 16,77%	28	categ. 0	236 elevi 13,66%	28
categ. 1/2	550 „ 31,68%		categ. 1/2	46 „ 2,65%	
categ. %	895 „ 41,51%		categ. %	1454 „ 83,69%	

Notă : categoria 0 reprezintă cuvintele care n-au fost rezolvate de elevi ; categoria 1/2 cuvintele care au fost rezolvate cu greșeli, iar categoria % reprezintă cuvintele care au fost rezolvate fără nici o greșeală. Numărul total de cuvinte ale unei probe a rezultat din înmulțirea numărului de foi distribuite cu numărul de cuvinte existente pe fiecare foaie. Astfel, proba I a cuprins 62 cuvinte × × 28 elevi = 1 736 cuvinte. Proba a II-a a avut același număr de cuvinte și de elevi. Din aceste cuvinte, am calculat procentul de rezolvare, pe cele trei categorii. Cuvintele au fost alese din vocabularul învățat de elevi, respectînd ordinea în care ele au apărut în manual, prin selectare din cinci în cinci.

CLASELE DE REFERINȚĂ

Școala generală nr. 198

Clasa a V-a A

Proba I (din română în franceză)		Nr. elevi	*Proba a II-a* (din franceză în română)		Nr. elevi
categ. 0	972 elevi 61,29%	26	categ. 0	820 elevi 37,19%	35
categ. 1/2	334 „ 21,06%		categ. 1/2	143 „ 6,49%	
categ. %	280 „ 17,65%		categ. %	1242 „ 56,32%	
Total cuvinte	1586		Total cuvinte	2205	

CLASA A V-a B

Proba I (din română în franceză)		Nr. elevi	*Proba a II-a* (din franceză în română)		Nr. elevi
categ. 0	1235 cuvinte 51,92%	39	categ. 0	406 cuvinte 17,96%	35
categ. 1/2	676 „ 28,41%		categ. 1/2	209 „ 9,02%	
categ. %	468 „ 19,63%		categ. %	1590 „ 73,02%	
Total cuvinte	2379		Total cuvinte	2205	

CLASA A V-a D

Proba I (din română în franceză)		Nr. elevi	*Proba a II-a* (din franceză în română)		Nr. elevi
categ. 0	1096 cuvinte 44,10%	40	categ. 0	610 cuvinte 23,85%	40
categ. 1/2	610 „ 25,00%		categ. 1/2	610 „ 23,85%	
categ. %	734 „ 30,10%		categ. %	1685 „ 66,87%	
Total cuvinte	2440		Total cuvinte	2520	

CLASA A V-a G

Proba I (din română în franceză)			Nr. elevi	*Proba a II-a* (din franceză în română)			Nr. elevi
categ. 0	824 cuvinte	54,02%	25	categ. 0	964 cuvinte	37,98%	29
categ. ½	495 „	32,46%		categ. ½	177 „	9,69%	
categ. %	206 „	13,51%		categ. %	956 „	52,33%	
Total cuvinte	1525			Total cuvinte	1827		

Citirea tabelelor ne arată că la capitolul rezolvări % diferențele sînt nete: la proba I clasa experimentală a obținut un procent de 41,55 față de 17,65, 19,63, 30,10 și respectiv 13,51 cît au obținut clasele de referință. Singura clasă care s-a apropiat oarecum de procentul nostru a fost clasa a V-a D, care este socotită ca o clasă foarte bună.

În privința temelor gramaticale, clasa a V-a experimentală a declinat trei substantive. Din treizeci și doi de elevi participanți, doar doi au greșit total declinarea. Clasele de referință n-au dat această probă, întrucît manualul clasic nu prevede declinarea.

La conjugarea verbelor s-au dat clasei experimentale trei verbe (un verb neregulat — aller — un verb de grupa I regulat și un verb de grupa a II-a). Din totalul de 32 elevi participanți, 10 au conjugat toate cele trei verbe la cîte patru timpuri (prezent, imperfect, perfect compus și mai mult ca perfect), 12 elevi au conjugat două verbe numai la prezent și imperfect, iar pe al treilea și la perfect compus, opt elevi au conjugat două verbe la prezent și la imperfect, pe al treilea lăsîndu-l la o parte și numai doi elevi au greșit total conjugarea.

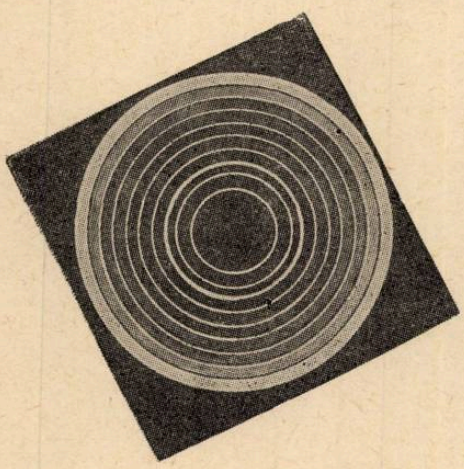


Fig. I. Cunoștințele elevilor apar în plan sub forma unor cercuri concentrice a căror intensitate scade de la centru spre periferie.

Rezultatele obținute la finele primului an de experiment, trecînd peste dificultățile inerente tuturor începuturilor, ne îndreptățesc să considerăm că o eventuală aplicare a sa va modifica și structurarea materiei în cei patru ani ai școlii generale, în așa fel încît, la absolvirea școlii generale, elevii să poată citi un text cu ușurință, să-l înțeleagă și să aibă precizate noțiunile esențiale de gramatică, pentru ca în clasa a IX-a la liceu să se poată trece direct la studiul literaturii, așa cum se proceda în liceele noastre înainte de reformă. Se știe că

în clasa a V-a (echivalentă cu clasa a IX-a de azi) se studia o parte din literatura Pleiadei și chiar din Chansons de Geste.

Este necesar ca, pe viitor, să nu mai fie introdus nici un manual în uzul școlar pînă ce probele experimentale nu i-au dovedit valabilitatea.

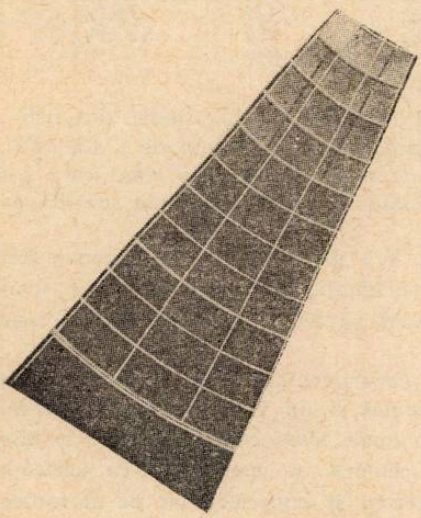


Fig. II. Văzute în spațiu, cunoștințele elevilor iau forma unui con Tlndall, fiecare plan al conținutului preluînd în repetări lărgite conținutul planurilor anterioare.

Avizul referenților nu prezintă suficientă garanție, căci, adesea, mulți dintre aceștia se preocupă numai de corectiudinea expresiilor și a grafiei și mai puțin de metodă.

PROBLEME
ALE PRACTICII ȘCOLARE

Direcții în elaborarea unui model al predării filozofiei în liceu

Prof. VALDEMAR POPA
Liceul „Matei Basarab" — București

Sarcina imediată care se impune pe drumul perfecționării conținutului și modernizării predării filozofiei în liceu este sarcina construirii în mod deliberat, pe baze științifice, a unui *model didactic* adecvat, de curs. Cerințele formulate și orientările date de conducerea de partid în nenumărate rînduri ne-au conștientizat cu toată tăria acest obiectiv.

Căutînd să dea un răspuns întrebărilor pe care și le pune tineretul de azi, modelul va aborda problematica fundamentală a filozofiei, afirmînd superioritatea acesteia față de ideologiile străine oamenilor muncii. „Filozofia noastră revoluționară, marxist-leninistă — spune tovarășul Nicolae Ceaușescu — își afirmă superioritatea față de ideologiile adverse tocmai prin capacitatea de a găsi răspunsuri fundamentate la întrebările pe care și le pune tineretul, ca și orice cetățean, cu privire la soarta omului, la perspectivele dezvoltării societății, la multitudinea de aspecte ale existenței sociale" [1]. Propunîndu-și sarcini didactice, instructiv-educative, un astfel de model poate fi pe deplin construit prin eforturi și aproximări succesive. Stabilind scopul, nivelul, criteriile și formele unui astfel de model, vom face doar primul pas al unei activități complexe, care se cere abordată pe mai multe planuri.

[1] Nicolae Ceaușescu, *Cuvîntare la Conferința națională a cadrelor didactice*, „Forum" nr. 2—3, 1969, p. 15.

1. ÎNLĂTURAREA LIPSURILOR — O CALE DE OPTIMIZARE A PROCESULUI DE PREDARE.

Pentru a stabili căile și modalitățile construirii unui model al cursului de filozofie pentru elevi, se cere să începem cu analiza și generalizarea experienței trecute sub aspectul său pozitiv și negativ. Spațiul și cerințele de ordin metodic imediat ne determină să ne limităm aici la o apreciere critică, științifică, sumară, a tot ce este perimat, necorespunzător, și în parte se mai menține pe alocuri, în virtutea rutinei, în modul de a se preda. Analiza conținutului lecțiilor, ca și observațiile făcute în procesul predării, ne dezvăluie o serie de lipsuri care se cer studiate și remediate în vederea perfecționării procesului de însușire a filozofiei. Printre lipsurile cele mai evidente se numără supraîncărcarea lecțiilor cu o serie de cunoștințe care se repetă sau sînt depășite. Există o altă categorie de cunoștințe, importante de altfel, dar care sînt la un alt nivel decît cel al elevilor cu o pregătire medie, cunoștințe care de fapt sînt destinate omului format, care are un alt statut social decît al elevului. Avem în vedere problemele de strategie, de alianță și conducere a forțelor revoluționare sau rolul și sarcinile diferitelor organe, organizații și verigi din mecanismul aparatului de stat, ca și alte aspecte la care elevul va ajunge mult mai tîrziu. Am mai putea aminti aici și lipsa de preocupare față de motivația învățării, de dinamica dezvoltării conștiinței diferitelor categorii de tineret ; o rămînere în urmă în ceea ce privește modernizarea formelor și metodelor de studiu ; caracterul schematic și simplist al unor lecții, analize care pun accent pe general, pe colectivități, pe ansambluri, ignorînd individualul, concretul etc.

Principala lipsă, însă, a vechiului model, elaborat empiric, constă în caracterul său *general și abstract*, lipsit de legătură eficientă cu cerințele vieții. Or, după cum se știe, numai cu fraze generale, în noua etapă, nu putem învinge. Pe bună dreptate, într-o recentă analiză privind activitatea în domeniul științelor sociale, se aprecia că : „Cercetarea științifică și predarea în domeniul științelor sociale se limitează de multe ori la prelucrarea statică, stereotipă a unor teze politice cunoscute, a unor teze generale despre socialism și comunism, la interpretări abstracte ale adevărurilor generale ale marxism-le-

ninismului[2]". Cunoştinţele pe care le cerem în prezent elevilor se dovedesc mult prea îndepărtate de nivelul de gîndire şi activitate al acestora. Într-un astfel de model predomină aproape exclusiv cunoştinţele mijlocite în raport cu cele nemijlocite, accesibile, din viaţă. O programă supraîncărcată[3] în raport cu timpul afectat prin planul de învăţămînt îl sileşte pe profesor — ca şi pe autorul de manuale — să expună concluziile cunoştinţelor într-o manieră telegrafică, cu multe încălcări ale principiilor şi metodelor didactice. Noţiunile şi ideile enunţate, dar neexemplificate, descrise, dar insuficient explicate, nu pot mijloci elevului operaţia de raportare a acestora la realitate. Caracterizările generale, etichetările exterioare, fără analize, prin afirmări fără demonstraţii şi motivări, nu pot pune în mişcare mintea elevului. În această situaţie, elevul reproduce, dar nu înţelege, exprimă, dar nu gîndeşte. Într-o astfel de expunere accentul cade pe transmiterea unor cunoştinţe gata finite şi nu pe priceperile şi deprinderile de a dobîndi astfel de cunoştinţe.

În unele lecţii se mai face şi în prezent uz şi chiar abuz de expresiile „după cum a demonstrat" sau „deosebita importanţă teoretică şi practică", „rolul reacţionar" sau „rolul progresist", „just" sau „nejust" etc., fără a se demonstra şi fără a se arăta importanţa, justeţea, rolul efectiv al ideilor, concepţiilor şi forţelor sociale, ca şi cînd cuvintele respective ar fi putut săvîrşi miracolul de a ţine loc de demonstraţie şi de argument prin ele însele. Abandonînd sinteza cunoştinţelor *din punct de vedere filozofic*, unele lecţii se reduc de fapt la o repetare mult mai săracă a ceea ce elevii ştiu deja de la alte obiecte de învăţămînt — de la istorie, istoria literaturii, geografie economică, economie politică, fizică, biologie etc. O lecţie lipsită de informaţie nouă, la zi, nu prezintă interes nici pentru cel ce o predă, nici pentru cel ce o recepţionează. Promovarea punctului de vedere filozofic în corelaţiile care se fac rămîn încă o problemă deschisă în predarea filozofiei.

Cele mai multe lipsuri, însă, sînt de ordin metodic şi metodologic. Analizele simpliste, dihotomia rudimentară, judecăţile de valoare nenuanţate, aşa cum se mai fac pe alocuri, nu mai corespund treptei de dezvoltare a conştiinţei contemporane. Cele cîteva afirmaţii şi consideraţii care se fac la lecţia despre dialectică şi la lecţia despre materialitatea lumii nu-i pot învăţa pe elevi să gîndească dialectic şi să interpreteze materialist, dacă nu vom prezenta acestora diferite *modele de gîndire* dialectică şi materialistă în toate lecţiile noastre. Expuse într-o manieră predominant deductivă, fără gîndire personală, cunoştinţele nu formează convingeri, iar fără convingeri nu există acţiune, creaţie. Consider că toate *aceste lipsuri provin din adoptarea mecanică a unui microcurs universitar la condiţiile şi la cerinţele liceului.* În această situaţie a apărut o inadecvare a cunoştinţelor filozofice cu conştiinţa, preocupările şi interesele elevilor. Cu alte cuvinte s-a creat o diferenţă de nivel între reflectarea cunoştinţelor la nivelul conştiinţei sociale mijlocite şi al conştiinţei individuale nemijlocite a tinerilor în formare. Necesitatea elaborării unui model adecvat de curs a apărut din această contradicţie.

2. SCOPUL ŞI SARCINILE UNUI MODEL DE PREDARE.

În funcţie de obiectivele conţinutului (care şi ele trebuie definite la nivelul cursului, lecţiilor şi al fiecărei noţiuni) se cer prezentate scopul şi sarcinile modelului didactic, ca şi metodele, formele şi mijloacele adecvate atingerii acestui scop. Desigur că aceste sarcini, care au în vedere cunoştinţele, sentimentele, priceperile şi deprinderile intelectuale şi practice care urmează să fie formate în fiecare lecţie, sînt multiple.

Principala sarcină pe care e chemat să o rezolve modelul este de a face *accesibile, atractive şi interesante* cunoştinţele, de a mijloci înţelegerea şi explicarea lor treptată, de a avea o eficienţă tot mai mare în activitatea de instruire şi educare a elevilor. Modelul îşi propune să învingă una din greutăţile însuşirii filozofiei ştiinţifice, care constă în aceea că datele ei depăşesc înţelegerea imediată, înţelegerea intuitivă, perceptibilă, direct prin simţuri. Studiul filozofiei solicită trecerea de la lucruri, fiinţe şi acţiuni individuale la fenomene generale şi la acţiuni colective. În cunoaşterea filozofică, elevul se ridică de la corpuri şi obiecte concrete, percepute senzorial, la *însuşiri şi relaţii abstracte*,

[2] Paul Niculescu-Mizil, *Cuvîntare la constituirea Academiei de Ştiinţe Sociale şi Politice a R.S.R.*, „Contemporanul" nr. 9 (1216), 1970, p. 8.

[3] Cf. *Programa de filozofie şi socialism ştiinţific*, pentru clasa a XII-a, 1969.

gîndite. Aici, elevul nu mai operează cu fenomene reale, ci cu imaginea lor abstractă, cu noțiunile și legile exprimate cu ajutorul cuvîntului. Trecerea de la cunoașterea comună la cunoașterea științifică, filozofică, cere pregătire. Tocmai de aceea însușirea filozofiei presupune făurirea unei culturi și a unei gîndiri filozofice care solicită efortul intelectual de stabilire a legăturilor dintre datele observabile și cele neobservabile. Modelul are rolul de a fi intermediar între elevi, gradul lor de cunoștințe și de conștiință și ceea ce este esențial și important de însușit în istoria filozofiei și în filozofia marxist-leninistă. Față de conștiința comună și de cunoștințele de la științele particulare, modelul trebuie să introducă semnificația filozofică a fenomenelor și existenței umane. Desigur că pentru a ușura studiul modelul va trebui să opereze unele simplificări, comprimări, reduceri, selecții și chiar eliminări. O anumită comprimare și simplificare este impusă de orice modelare, ea „se întîlnește în mod curent în procesul de cunoaștere"[4] și evident și în cel didactic. Formulînd această cerință, implicit am ridicat problema raportului dintre model și original, dintre filozofie ca obiect de învățămînt și filozofia marxist-leninistă ca știință. Din acest punct de vedere, concepem prototipul cursului ca un *model similar* științei marxist-leniniste, fidel conținutului, funcției și finalității sale. Firește avem în vedere o asemănare de *esență*, privind conținutul noțiunilor, tezelor, ideilor și principiilor de bază ale marxism-leninismului. Această asemănare nu înseamnă însă identitate. Modelul diferă față de original prin volum, extindere, proporții, structură și mai ales ca nivel de cunoștințe. Fiind diferit ca formă, metode și mijloace de expresie și comunicare, modelul va avea alt grad de accesibilitate, altă cantitate de informații și alte nivele de corelații și comparații. Ținînd seama de specificul și funcțiile speciale ale filozofiei marxist-leniniste, noi avem în vedere folosirea modelelor în direcția *organizării și structurării cunoștințelor* în programă și manuale, ca și în predarea lor la lecții[5].

Din acest punct de vedere, modelul este desigur un *analog mai simplu*[6] al originalului, care are funcția de a înlesni studierea filozofiei de către elevi.

Modelul urmează să reproducă în mod logic, din interior, cu mijloace didactice specifice, trăsăturile tipice și esențiale ale cunoștințelor de istoria filozofiei și de filozofie marxistă. Păstrînd caracterul introductiv, modelul se cere să pună accent pe căile prin care se ajunge să se însușească cunoștințele, noțiunile, reprezentările și să formeze sentimentele și convingerile. Această apropiere a logicii didactice de logica cunoștințelor filozofice, comprimările și reducerile, ca și adăugirile care ar urma să se facă, pot fi evidențiate printr-o discuție bine organizată și condusă. Materialul astfel obținut ar putea constitui baza elaborării unui model adecvat, în diferite variante, care se avansează în ultimul timp. Una din aceste variante privind structura cunoștințelor are în vedere *predarea istoriei filozofiei românești în strînsă legătură cu istoria filozofiei universale, iar materialismul istoric în cadrul unui curs unic de materialism dialectic și istoric*[7]. Într-o altă variantă, care are în vedere formele de organizare a predării, se concepe ca *istoria filozofiei și filozofia marxistă să se predea în clasa a XI-a, iar socialismul științific, sociologia și etica în clasa a XII-a.* O ipoteză care se poate experimenta cu o mare probabilitate în studiul filozofiei o constituie predarea pe echipe, folosirea formelor seminariale, a dezbaterilor etc.

În general, pînă acum în alcătuirea programelor și a manualelor s-a plecat de la întrebările *ce, cît* și *cum* să predăm, dar s-a *minimalizat* sau nu s-a dat răspuns precis la întrebarea *la ce nivel?* În prezent, pentru a răspunde la problemele predării, trebuie să răspundem mai întîi la întrebarea: *La ce nivel să predăm filozofia în liceu?*

---

[4] Edmond Nicolau, *Analogie, model, similitudine*, în *Materialismul dialectic și științele contemporane ale naturii*, vol. IV, Ed. politică, 1964, p. 108.

[5] Cf. Emilia Constantinescu și Nicola e Stănescu, *Folosirea metodei modelării în procesul de învățămînt*, „Revista de pedagogie" nr. 7—8/1969, p. 177.

[6] Cf. I. Drăghici, I. Popescu, I. Anghel, *Funcția epistemologică a modelării informaționale a unor procese fiziologice și psihologice*, „Revista de filozofie" nr. 6/1969, p. 681.

[7] Cf. V. Popa, *Completitudinea — o cerință esențială a programelor de curs*, „Revista învățămîntului superior" nr. 10/1968, p. 58.

3. DESPRE TIPUL ŞI NIVELUL MODELULUI DE CURS PENTRU LICEU.

Noţiunea de nivel al modelului de programă şi manual pentru liceu este încă foarte puţin studiată şi precizată atît din punct de vedere cantitativ, cît şi calitativ. Nivelul se exprimă în primul rînd prin *volumul* de cunoştinţe, prin cantitatea de informaţii necesară şi accesibilă la această etapă de dezvoltare a elevului. Mai exact, nivelul e dat de conţinutul şi profunzimea la care se definesc noţiunile, de numărul notelor reţinute, ca şi de sistemul şi structura acestora, de raportul dintre aceste noţiuni şi extensiunea lor. Dar, nivelul nu e numai o noţiune cantitativă, ci mai degrabă una *calitativă*, complexă, în care distingem un aspect *teoretic*, ontologic, gnoseologic şi logic al conţinutului şi altul *metodic* al formelor de predare, un aspect *ştiinţific* şi unul *ideologico-politic* (practic), de orientare, apreciere şi interpretare. Nivelul modelului cursului e în funcţie de nivelul modelului fiecărei lecţii, noţiuni, idei. Putem vorbi aici de un întreg sistem al modelelor, alcătuit din sistemul global şi din sistemele parţiale. Între nivelul unora şi al celorlalte se cere să existe o deplină concordanţă. Sistemele parţiale îşi exprimă nivelul lor în notele definiţiilor şi descrierilor de diferite grade de generalitate, ca şi în structura relaţiilor dintre noţiuni şi legi. Deşi nivelul cunoştinţelor didactice urmează „nivelele şi etapele procesului cognitiv“[8], el e dat în fond de nivelul operaţiilor pe care e'evul e chemat să le facă cu aceste cunoştinţe, de gradul analizelor, de treptele abstractizărilor şi determinărilor, de tipul şi de ordinul comparaţiilor şi generalizărilor la care se poate ridica elevul, plecînd de la observaţiile proprii şi de la abstracţiunile însuşite. Tocmai de aceea un *model mediu* de predare a cunoştinţelor trebuie să ţină seama într-o măsură mai mare de ridicarea gîndirii de la noţiuni empirice, comune, la noţiuni ştiinţifice particulare şi de aici la noţiunile filozofice generale. Nivelul lecţiilor mai depinde de metodele şi procedeele de explicare, interpretare, exemplificare şi demonstrare care se folosesc. Pe lîngă „modelele nomologice ale explicaţiilor“[9], care se obişnuiesc în mod frecvent, se cer introduse la liceu cu mai mult curaj modelele explicaţiilor prin analogie, prin cauze eficiente şi cauze finale, funcţionale etc.

Pentru a stabili în mod concret nivelul la care se pot preda, studia şi înţelege cunoştinţele în liceu, este necesar ca prin metode adecvate (probe, anchete, chestionare) să se stabilească ce ştiu şi ce nu ştiu elevii — de la celelalte obiecte de învăţămînt, din viaţă, din lectură, din observaţiile proprii etc. — şi în funcţie de aceste date să se stabilească nivelul programei şi manualului în limita lor de jos (minimală) şi în limita lor de sus (maximală).

Acceptarea unei noţiuni globale a nivelului explică în parte contradicţia care există în prezent între nivelul conţinutului şi nivelul formelor sale de expresie. Din punctul de vedere al conţinutului, nivelul la care se predă filozofia în liceu în prezent poate fi apreciat ca rămas în urmă, sub nivelul de dezvoltare intelectuală şi culturală a elevilor. În schimb, din unghiul de vedere al vieţii practice, al experienţei de viaţă, ca şi al formelor şi metodelor de predare, acestea depăşesc nivelul de înţelegere şi de abstractizare al acestora. La celelalte obiecte de învăţămînt — la fizică, chimie, biologie, matematică — elevul ia contact cu o serie de cunoştinţe pe care filozofia le lasă în afara cîmpului său de explicaţie şi de generalizare. Astfel e cazul categoriilor de sistem, structură, determinism, finalitate, finit-infinit, relativ-absolut. Apreciem, de asemenea, că chiar la acest nivel se cere stabilită relaţia dintre general şi particular, concret şi abstract, naţional şi internaţional, conştiinţă socială, conştiinţă de clasă, conştiinţă naţională, cultură naţională şi cultură universală etc. Lecţiile de istoria filozofiei pe care le studiază elevii în prezent nu se ridică în toate privinţele la nivelul lecţiilor de istorie, istorie a literaturii române sau universale, unde vin în contact cu diferite curente, orientări şi tendinţe ideologice, concepţii de viaţă, pe care aceste lecţii nu reusesc întotdeauna să le elucideze. Menirea lecţiilor de filozofie este de a crea elevului posibilitatea să se ridice treptat de la nivelul perceperii

[8] Cf. V. A. Smirnov, *Nivelele de cunoaştere şi etapele procesului cognitiv*, în *Logica ştiinţei*, Ed. politică, 1970, p. 63.

[9] Cf. Drăgan Stoianovici, *Modelul nomologic al explicaţiei şi problema caracterizării enunţului lege*, „Revista de filozofie“ nr. 7/1969, p. 884.

lucrurilor şi fenomenelor la stabilirea *relaţiilor* dintre ele, şi de aici la *relaţiile logice*, să treacă de la operaţiile concrete cu imagini ale proceselor la operaţiile abstracte. Prin studiul filozofiei, elevul de fapt se ridică de la modelul empiric al lumii la modelul ei teoretic. În modul acesta, nivelul de elaborare a cunoştinţelor va fi cel pretins de filozofie, deoarece filozofia, deşi pleacă de la experienţa comună, se construieşte adeseori în luptă şi în opoziţie cu simţul comun. În mulţimea fenomenelor variabile, elevul va putea descoperi el însuşi ceea ce e invariabil, constant, ceea ce e lege şi principiu. Perfecţionarea unui model de curs de nivel mediu, pentru a fi cît mai eficient, consider că *se cere să fie elaborat pe diferitele forme şi tipuri de licee teoretice şi de specialitate : cursuri de zi, serale şi fără frecvenţă.*

4. CRITERII ŞI MODALITĂŢI DE CONSTRUIRE A MODELULUI

În operaţia de selecţie şi de ierarhizare a cunoştinţelor ni se pune întrebarea ce cunoştinţe vom reţine şi vom include în model ? Acele cunoştinţe pe care viaţa ni le indică ca necesare, importante, interesante, utile şi eficiente în formarea tineretului de azi. Acestea sînt cunoştinţele cu valoare cognitivă mare, cu cîmp larg de aplicabilitate şi cu utilitate îndelungată, cunoştinţele care formează mentalitatea înaintată a tineretului, *toate cunoştinţele actuale legate de viaţă, cu o valoare critică, formativă, euristică şi educativă generală.* Din motive didactice, pentru a evita repetările, cunoştinţele de filozofie socială cu caracter istoric pot fi trecute la istorie în exclusivitate, iar cele studiate o dată la economie politică nu mai este necesar să fie reluate la filozofie. În selecţionarea cunoştinţelor se cere să ţinem seama, pe de o parte, de viaţa socială contemporană, iar pe de altă parte, să luăm în considerare mult mai mult decît pînă acum gradul de dezvoltare a conştiinţei elevilor. În modelul nostru de curs se cere să găsim căile de legătură între viaţa socială generală şi viaţa individuală. Cu alte cuvinte, „trebuie să existe — cum spunea N. K. Krupskaia — o curea de transmisie între viaţa de fiecare zi, cu aspectele ei mărunte, cu lipsa ei de organizare, pe de o parte, şi comunism, pe de altă parte“ [10]. Modelul pe care-l avem în vedere va trebui să rezolve, în fiecare moment şi loc, raportul dialectic dintre conştiinţa individuală şi conştiinţa socială. Cunoştinţele pe care le capătă elevul este necesar să aibă un caracter mult mai concret, mai apropiat experienţei sale, observaţiilor şi preocupărilor sale. Ceea ce dă lecţiilor noastre un caracter abstract, pe lîngă cauzele arătate mai înainte, este şi preponderenţa noţiunilor implicate faţă de cele explicate, a explicaţiilor prin ansamblul de legi şi principii faţă de explicaţiile de tip cauzal şi genetic, prin analogie şi model de cele de tip funcţional, de sens şi semnificaţie, desprinse din fapte. Ideilor abstracte trebuie să le prezentăm învelişul lor viu, de fapte, situaţii etc. E cunoscut cum în lucrările lui Marx relaţiile economice sînt întotdeauna însoţite de învelişul lor social, politic, ideologic, moral, religios şi filozofic [11].

În lecţiile noastre de azi se cere să *existe o corelaţie multilaterală între filozofie şi ştiinţele naturii* [12], *psihologie, logică, artă, viaţa socială şi culturală cu istoria poporului, dar şi cu experienţa de viaţă a individului.* Pe baza unui astfel de material, un curs eficient va trebui să cuprindă judecăţi de existenţă, dar şi judecăţi de valoare, să explice legi, dar să dea şi principii, norme şi metode de gîndire şi acţiune. Aceasta înseamnă ca între categoriile existenţei, conştiinţei, valorii, comunicării şi acţiunii să existe o strînsă corelaţie. Construirea modelului se cere să ţină seama de forţa şi nivelul *motivelor*, convingerilor, idealurilor şi sentimentelor elevilor. Pe această cale se cer stabilite legăturile dintre interesele elevilor şi valenţele educative ale filozofiei. Un model eficient realizează o punte de legătură între motivele individuale, personale chiar, şi motivele generale, sociale, complexe, de ordin cognitiv, moral, cultural, între dorinţa tineretului de a se realiza şi cerinţele societăţii. Căutînd să ne apropiem de motivele individuale ale vîrstei, nu trebuie uitat că şcoala are sarcina să-i formeze

---

[10] N. K. Krupskaia, *Lenin şi partidul*, Ed. politică, 1969, p. 248.

[11] Cf. K. Marx, *Capitalul*, vol. I., Ed. P.M.R., 1948, p. 634—659, 674.

[12] Cf. *Formarea unor noţiuni de filozofie la elevii din liceu*, E.D.P., 1967.

elevului motivaţiile sociale superioare, să-i stabilească legătura dintre scopul său individual şi scopul general, social. Modelul lecţiei nu urmăreşte doar transmiterea de cunoştinţe, ci modelează, îndrumă şi educă motivele de studiu al filozofiei. Prin conţinut şi formă, lecţia creează satisfacţii intelectuale, mobilizează şi îmbogăţeşte motivaţiile dobîndite [13].

Pentru a spori gradul de accesibilitate şi de aderenţă a cunoştinţelor la motivele elevilor, în modelul nou de curs va trebui să introducem noţiunile care reflectă micro-colectivităţile de viaţă ale omului cu relaţiile sale interpersonale : familie, vecinătate, şcoală, instituţie, organizaţie, întreprindere, sat, oraş etc., prin intermediul cărora individul se integrează în macro-colectivitate — clasă, naţiune, popor, societate, stat, umanitate [14]. Integrarea socială a tineretului cere cunoaşterea şi soluţionarea problemelor la nivel individual, la nivel de grup şi la nivel social. Din punct de vedere didactic, cunoaşterea relaţiilor sociale trebuie să înceapă cu şi de la diferitele tipuri şi forme ale relaţiilor umane interpersonale, aşa cum se definesc în prezent [15]. Ca atare, cursul şcolar se cere îmbogăţit cu întîmplări din viaţa oamenilor, a personalităţilor, gînditorilor, luptătorilor, a oamenilor din rîndul maselor. Ideile abstracte ale filozofilor se explică prin epocă, prin condiţiile social-politice, dar şi prin viaţa şi activitatea filozofilor a căror biografie urmează să-şi găsească locul în predare şi studiu. Analogia dintre macro-structuri şi micro-structuri este de fapt o cale de folosire a metodei modelării în explicaţii şi înţelegere. Căile de acces spre filozofie sînt mult mai multe, mai variate şi bogate decît am vrea noi să le dirijăm în mod abstract.

[13] Cf. Paul Fraisse, *Psihologie experimentală*, Editura ştiinţifică, 1970, p. 95.

[14] Cf. Andrei Roth, *Individ, colectivitate, societate*, în vol. *Sociologia generală*, Editura ştiinţifică, 1968, p. 96—120.

[15] Cf. Georgeta Dan-Spînoiu, *Relaţiile umane în întreprindere*, în *Laboratorul uzinal de psihologie, sociologie şi pedagogie*, Editura ştiinţifică, 1969, p. 57.

5. MAI MULTE FORME SENSIBILE DE EXPRESIE ŞI COMUNICARE.

În alegerea formelor de expresie şi de comunicare este necesar să ţinem seama de particularităţile de vîrstă ale tinerilor, de ideile şi de aspiraţiile lor. Modelul pe care îl construim, va trebui să dea toată atenţia aspectului metodic şi estetic. Forma unei lecţii de filozofie nu poate fi identică cu acea a unui referat sau a unei recenzii filozofice şi nici cu a unui reportaj de idei care relatează că „există idei măreţe", idei „fundamentale" etc., dar care nu dezvăluie nimic din ceea ce este măreţ, înălţător şi fundamental în aceste idei. Comoara ideilor se cere dezvăluită în faţa elevilor. Este bine ca lecţiile de filozofie, manualele, culegerile de studii adresate tinerilor să-şi ia ca model acele scrieri filozofice care au fost expuse în forma artistică, cu măiestrie şi talent. Clasicii marxism-leninismului au folosit, după cum ne este cunoscut, diferite modalităţi prin care au căutat să dea expresie sensibilă ideilor. O formă pe care o găsim frecvent în operele lor şi care azi a căpătat o valoare deosebită în ştiinţă — şi treptat va căpăta şi în pedagogie — este *analogia* sub diferitele tipuri şi grade [16]. Compatibilitatea dintre filozofie şi analogie este ilustrată în lucrările lui Engels : *Anti-Dühring*, *Dialectica naturii* [17] etc. E adevărat că filozofia, cu mici excepţii, nu poate folosi planşele, schemele, fotografiile, pentru sensibilizarea ideilor sale. Totuşi, la îndemîna filozofului stă forţa cuvîntului, care nu exprimă doar idei, ci şi sentimente, atitudini, emoţii. Fiind o „dedublare *sui-generis*" [18], cuvîntul este el însuşi un model ideal al realului. În lecţiile de filozofie, cuvîntul, prin încărcătura sa, trebuie să ţină loc de planşă, filme şi diafilme. În elaborarea formelor de expresie ale modelului predării filozofiei urmează să se dea o mai mare atenţie

[16] Pavel Apostol, *Cibernetică, cunoaştere, acţiune*, Ed. politică, 1969, p. 170.

[17] Fr. Engels, *Dialectica naturii*, 1954, p. 18—19, 168, 175—179.

[18] Constantin Vlad, *Măria-Sa Cuvîntul* „Revista de filozofie" nr. 1/1970, p. 53.

nu numai funcției de comunicare a limbajului, dar și funcției sale de constituire, de emoționare, constatare și apreciere [19]. Pregătirea profesorului de filozofie presupune cunoștințe de stilistică și limbă literară, de teorie a comunicării și arta cuvîntului, de teoria argumentației, a mijloacelor de obținere a adeziunii. Folosind expresiile artistice, nu înseamnă însă a literaturiza filozofia [20].

Evocarea oamenilor, descrierea unor fapte sau situații de viață, construirea unor exemple si paradigme, nararea unor întîmplări, folosirea unor expresii cu valoare de metaforă sînt mijloace care pot da caracter intuitiv ideilor. Apropierea de viață cere introducerea în lecții a dialogului, a întrebărilor retorice și a celor euristice, problematizarea conținutului, dramatizarea si gradarea ideilor. O expunere în formă si nivel adecvate celui începător în ale filozofiei, face apel la aforisme, maxime, proverbe, amintiri, alegorii. Lectura unui text bine ales și comentarea lui poate să introducă în lecție prospetimea conținutului si formei marilor opere filozofice cu stil popular, viu și comunicativ. Construirea unui astfel de model pe linia conținutului, ca și a formei, necesită elaborarea unui proiect de programă mult mai dezvoltat, care să nu se limiteze la o simplă tablă de materii, necesită o programă care să indice noțiunile principale și secundare, noțiunile centrale și colaterale, sistemul noțiunilor și relațiilor fundamentale dintre ele, din care să rezulte ierarhia lor după dificultatea și complexitatea pe care o au. Proiectul unei astfel de programe, în principiile, structura și conținutul său punct de plecare în elaborarea unui nou manual, ar putea fi definitivat pe baza unei discuții mai ample și a unor studii ce ar expune diferitele puncte de vedere. Suplinit de o serie de mijloace și materiale auxiliare absolut necesare unui învățămînt modern, un astfel de model ar fi de un sprijin real în predarea și însușirea filozofiei în liceu.

[19] Cf. Henri Wald, *Gramatical și infralogic*, în *Probleme de lingvistică generală*, vol. V, Ed. Acad. R.S.R., Buc., 1967, p. 17.

[20] Cf. Vasile Florescu, *Retorica și reabilitarea ei în filozofia contemporană*, în *Studii de istoria filozofiei universale*, Ed. Acad. R.S.R., 1969, p. 32.

Restructurarea disciplinelor geografice în noul plan de învățămînt al școlii generale

PETRE BĂRGĂOANU
cercetător principal,
Institutul de științe pedagogice

Noul plan de învățămînt la geografie pentru școala generală, ce va fi aplicat începînd cu clasa a V-a din anul școlar 1970—1971, a fost elaborat pe baza unor principii care, aplicate în predare, vor duce la creșterea eficienței învățămîntului geografic în ansamblu. Printre acestea subliniem : a) o mai bună structurare a cunoștințelor care să corespundă în mai mare măsură logicii științei geografice; b) asigurarea corelației dintre geografia fizică și geografia economică (generală și regională); c) îmbinarea permanentă a *particularului*, reprezentat de geografia regională, cu *generalul*, reprezentat de geografia generală.

Aceste principii care izvorăsc din logica internă a științei geografice se corelează cu o serie de cerințe didactice, proprii nu numai geografiei, ci și altor obiecte de învățămînt — studierea de la apropiat la depărtat, de la simplu la complex etc.

Structura noului plan de învățămînt ține seama de specificul geografiei ca știință și anume de faptul că, geografia se ocupă cu obiecte și fenomene răspîndite pe întreaga suprafață a pămîntului, la distanțe atît de mari, încît, practic, elevii n-au posibilitatea să le vadă niciodată. Totuși trebuie avut în vedere că un sprijin prețios în însușirea acestora îl are studiul geografiei locale care poate da o imagine generală asupra obiectelor și fenomenelor geografice de pe întreaga suprafață a Globului Pămîntesc. Deci, *înțelegerea geografiei poate fi ușurată dacă ținutul înconjurător este apreciat ca un adevărat „laborator" cu rol de in-*

troducere în înţelegerea obiectelor şi fenomenelor geografice situate în alte regiuni ale globului.

Astfel, ţinîndu-se seama de faptul că noţiunile se formează pe baza reprezentărilor despre obiectele şi fenomenele geografice pe care le capătă elevii prin observarea directă a realităţii geografice, s-au inclus în primii ani geografia judeţului şi geografia patriei (clasa a III-a şi a IV-a). Cunoaşterea faptelor concrete din cuprinsul geografiei judeţului şi a patriei trebuie să aibă ca scop *realizarea în clasa următoare a unor generalizări în cadrul geografiei fizice generale prevăzută în planul de învăţămînt la clasa a V-a.*

În urma creării unei baze teoretice în cadrul geografiei fizice generale se trece, conform planului, la studierea geografiei continentelor pe ansamblu şi pe fiecare ţară în parte. Această structură a planului de învăţămînt axată pe o permanentă corelare între geografia regională şi geografia generală (fizică şi economică) permite folosirea unor metode şi mijloace de învăţămînt care stimulează activitatea creatoare a elevilor în timpul lecţiei şi au drept urmare creşterea eficienţei învăţămîntului geografic în şcoală.

Participarea activă a elevilor la desfăşurarea lecţiilor este condiţionată de : a) gradul de accesibilitate a cunoştinţelor şi b) metodele şi procedeele utilizate de profesor în transmiterea noului material.

a) Accesibilitatea cunoştinţelor depinde într-o mare măsură de *modul în care cunoştinţele noi se sprijină pe ceea ce a fost deja însuşit anterior,* cu alte cuvinte, ea *depinde de structura logică a cunoştinţelor cuprinse în plan, programe şi manuale.*

Structurarea disciplinelor geografice în planul de învăţămînt conduce la formarea unui sistem de noţiuni care se îmbogăţeşte de-a lungul anilor de şcoală, atît cantitativ — prin însuşirea unor cunoştinţe noi, prin lărgirea sferei de cuprindere a fiecărei noţiuni în parte — cît şi calitativ, prin aprofundarea acestora. În acest fel, fiecare noţiune se formează nu *ca* urmare a unor lecţii speciale organizate pentru aceasta, *ci* în urma unui proces îndelungat ce-şi are începuturile în primele clase în care se transmit cunoştinţe de geografie.

Aşa, spre exemplu, noţiunea de *hartă* începe să se formeze în primele clase (a III-a şi a IV-a), cînd elevii dobîndesc cunoştinţe în legătură cu orientarea, punctele cardinale, scară de proporţie, planul şi semnele convenţionale. Aceste cunoştinţe stau la baza formării unor noţiuni care devin apoi componente ale noţiunii de hartă. Deci, conţinutul noţiunii de hartă nu se dezvăluie (deşi aceasta este utilizată în scopuri practice la clasele a III-a şi a IV-a) decît după ce în prealabil a fost pregătită înţelegerea fiecărei componente în parte, pe baza unor date concrete şi a unor observaţii ale elevilor.

Într-adevăr, dacă avem în vedere definiţia noţiunii de hartă dată în Manualul de geografie „Desenul orientat după punctele cardinale, prin care înfăţişăm părţi din suprafaţa Pămîntului sau chiar întreaga suprafaţă a globului, cu ajutorul semnelor convenţionale şi al scării de proporţie se numeşte *hartă*", putem desprinde calea pe care o deschide noua structură a planului şi a programelor şcolare în însuşirea de către elevi a cunoştinţelor geografice în şcoală. Astfel, în cazul noţiunii pe care o exemplificăm, planul şi scara de proporţie ajută la înţelegerea componentei de reprezentare micşorată, iar noţiunea de „semne convenţionale" sprijină înţelegerea componentei de „reprezentare convenţională".

O dată pregătite aceste elemente, în clasa a V-a se defineşte noţiunea de hartă, îmbogăţind-o cu noi elemente referitoare la particularităţile şi clasificarea hărţilor geografice. Aplicată în continuare la studierea geografiei generale şi regionale, noţiunea de hartă devine o premisă pentru înţelegerea altor noţiuni geografice. Alte noţiuni pe care le foloseşte geografia fizică şi geografia economică îşi au de asemenea, baza în clasele mici, conturîndu-se treptat de-a lungul anilor de şcoală.

b) Participarea activă a elevilor în timpul desfăşurării lecţiei, care conduce la însuşirea conştientă a cunoştinţelor, depinde nu numai de accesibilitatea materiei, ci şi de metodele şi procedeele folosite în procesul transmiterii cunoştinţelor.

Pentru aceasta, este necesar ca acestea să fie în aşa fel alese, încît să determine o participare cît mai activă a elevilor la desfăşurarea lecţiei. De aici, *necesitatea creării unor situaţii problematice,* care trezesc interesul elevilor şi dau profesorului posibilitatea ca prin întrebări (folosind conversaţia) să conducă elevii din aproape în aproape către o rezolvare independentă a problemei care-i preocupă. Formulăm ca exemplu urmă-

toarele situații problematice : Care va fi clima unei regiuni geografice în funcție de factorii cosmici și geografici ? De ce în sud-estul Asiei este o climă musonică ? De ce pe țărmul Oceanului Pacific sînt cele mai multe cutremure de pămînt ? În felul acesta, *problematizarea dezvoltă și cucerește interesul elevilor, creînd cadrul favorabil transmiterii de noi cunoștințe ;* la rîndul ei, conversația conduce gîndirea elevului la desprinderea esențialului cuprins în faptul concret. În acest fel, noțiunile noi se integrează organic în sistemul noțiunilor însușite anterior, în același timp, devenind instrumente eficiente pentru înțelegerea realității. Rezolvarea independentă a unor probleme pe care le ridică contactul cu realitatea duce la creșterea încrederii elevului în propriile lui forțe și îi menține treaz interesul pentru studiul geografiei.

Conținutul planului se concretizează în programele școlare elaborate pe clase și trepte de învățămînt. Acestea trebuie să reflecte atît legătura dintre geografia generală și regională (fizică și economică), cît și legătura dintre cunoștințele de geografie și cunoștințele transmise de alte obiecte de învățămînt. Succesiunea disciplinelor geografice în planul de învățămînt permite folosirea unei anumite metodici cu ajutorul căreia în predare se îmbină în permanență particularul cu generalul. De aci, necesitatea restructurării programelor (față de programa aceloraşi discipline geografice din actualul plan) în așa fel încît să permită folosirea întregului sistem de metode și procedee preconizate. Astfel, programele claselor III—IV (geografia județului și geografia patriei) capătă rol de „introducere în geografie" cu sarcina de a pregăti înțelegerea geografiei în clasele următoare (fizică generală și regională), fapt ce a dus la conturarea conținutului disciplinelor geografice din clasele a III-a și a IV-a. Astfel, programele celor două clase, deși cuprind aceleași discipline geografice care s-au predat și pînă acum, au fost astfel întocmite, încît accentul cade pe elemente concrete de geografie care să conducă la formarea unor noțiuni cu caracter generalizator în clasa a V-a.

Menționăm faptul că programele de geografie a județului și a patriei, spre deosebire de programa de geografie a regiunii și a patriei care s-au predat în anii anteriori, pun mai mare accent decît în trecut pe elementele fizico-geografice (forme de relief, climă, ape, vegetație etc.) necesare înțelegerii geografiei generale prevăzută la clasa a V-a (disciplină nouă introdusă în plan). Astfel în programele celor două clase cunoștințele prevăzute urmăresc un scop dublu : a) de a face cunoscută elevilor geografia județului și a patriei prin care se contribuie la educarea patriotică a elevilor și b) de a forma la elevi suficiente deprinderi geografice care să le servească la înțelegerea unor noțiuni cu caracter generalizator în clasele următoare.

În cadrul temelor care cuprind cunoștințele arătate se îmbină preocupările pentru formarea deprinderilor de orientare (pe bază de plan, hartă etc.) cu cunoștințele de geografie fizică a județului și patriei, cu elemente concrete de geografie economică. La aceste clase, reprezentările geografice ale elevilor se extind treptat de la cunoașterea județului natal la cunoașterea patriei, prin aplicarea principiului didactic de la apropiat la depărtat. Astfel, elevii sînt familiarizați în clasa a III-a cu noțiunile elementare de geografie pe baza exemplelor concrete din geografia comunei și județului și își lărgesc sfera cunoștințelor prin programa clasei a IV-a. Așa spre exemplu, dacă în clasa a III-a elevii și-au însușit noțiunea de *munte,* în clasa a IV-a, pe baza exemplelor concrete (Munții Carpați), sfera noțiunii de munte se lărgește. Elevii își însușesc noțiuni noi : depresiune, chei, podiș, deltă etc. De asemenea, dacă în clasa a III-a s-a vorbit elevilor despre întreprinderi industriale, unități agricole din județul natal, fără a extinde aceste cunoștințe, fără a face generalizări pe baza unor date concrete oferite de județul natal, în clasa a IV-a, pe baza noilor cunoștințe și a generalizării, elevii își dau seama că aceste aspecte ale economiei locale se integrează armonios în economia generală a țării.

Noile programe pentru clasele V-VIII [1] sînt axate pe geografia regională a continentelor și a Republicii Socialiste România. Din studierea acestora se desprind cîteva principii care au stat la baza elaborării lor :

a) aplicarea *principiului deductiv* în predarea geografiei pe această treaptă de învățămînt ;

b) studierea geografiei continentelor de la simplu la complex ;

[1] A se vedea, *Programa de geografie pentru clasele V—VIII ale școlii generale de 10 ani,* Proiect pentru discuții, București, 1969.

c) reducerea cantităţii de informaţie în favoarea caracterului formativ al învăţării geografiei ;

d) consolidarea cunoştinţelor prin activizarea elevilor în timpul predării.

a) *Aplicarea principiului deductiv* în predarea geografiei este determinată de logica internă a ştiinţei geografice care cere corelarea permanentă dintre geografia regională şi geografia generală. Geografia regională, mai concretă, este reprezentată în primele clase de conţinutul programelor claselor a III-a şi a IV-a (geografia judeţului şi a patriei al căror conţinut şi scop l-am arătat mai sus). În cadrul acestor discipline geografice se formează baza de reprezentări geografice care va conduce la formarea unor noţiuni cu caracter generalizator în cuprinsul geografiei generale inclus la clasa a V-a.

Geografia regională a continentelor de la clasele a VI-a şi a VII-a poate fi înţeleasă numai dacă se porneşte de la noţiunile generale deja formate în cuprinsul programelor de clasa a V-a. Necesitatea creării unei baze de noţiuni din geografia fizică generală este motivată de faptul că înţelegerea obiectelor şi fenomenelor geografice situate în diferite continente ale Globului Pămîntesc nu e posibilă numai pe baza cunoaşterii unor cauze locale, aşa cum s-a procedat în primele clase. Se impune crearea, în prealabil, a unor *premise teoretice* care să cuprindă ansamblul de cauze (geografice şi cosmice) şi de legităţi care stau la baza diverselor obiecte şi fenomene geografice din diverse regiuni ale globului. În felul acesta, fiecare cunoştinţă nouă din domeniul geografiei regionale poate fi asimilată pornind de la noţiunea în care se încadrează (relief, climă, ape etc.) deja formată.

Deci, includerea geografiei fizice generale la clasa a V-a este o necesitate obligatorie pentru realizarea unui învăţămînt geografic ştiinţific în şcoală.

b) Studierea geografiei continentelor *de la simplu la complex* răspunde unui principiu didactic (de la care nu ne putem abate, dacă urmărim ca elevii să-şi însuşească cunoştinţe temeinice), dar şi unui principiu geografic. Astfel, *înţelegerea geografiei continentelor presupune ca,* în prealabil, *noţiunile de geografie generală să fie consolidate* şi *integrate în modul de a gîndi al elevilor,* deoarece numai în felul acesta elevii vor reuşi să opereze cu aceste noţiuni în însuşirea geografiei continentelor.

Acest principiu didactic şi totodată geografic determină ordinea de studiere a continentelor, motivează tratarea acestora (aşa cum sînt prezentate în planul de învăţămînt) cu continentul Africa, care din punct de vedere ale complexităţii geografice este cel mai adecvat continent, iar din punct de vedere al aplicării şi consolidării noţiunilor de geografie generală (formate în clasa anterioară) oferă condiţii optime.

c) Problema referitoare la reducerea cantităţii de *informaţie* în favoarea *formaţiei* dobîndeşte o mai judicioasă rezolvare în noile programe. În comparaţie cu programele şcolare în vigoare, care prevăd studierea tuturor statelor din fiecare continent în parte, punînd accentul mai ales pe date, *în noile programe se porneşte de la faptul că studierea statelor poate fi mult mai eficientă dacă se axează pe mari regiuni geografice.* Predarea statelor unui anumit continent fără o anumită diferenţiere între ele, în funcţie de condiţiile naturale sau social-istorice, nu poate avea altă consecinţă decît un amestec de date, o memorare mecanică de cifre şi fapte, cu o redusă utilitate practică, scade interesul elevilor pentru geografie.

Predarea, în schimb, pe regiuni geografice în cadrul cărora se evidenţiază ceea ce este specific unei regiuni în comparaţie cu altele relevă elementele geografice comune tuturor statelor din regiunea respectivă, duce la o mai bună gradare a materiei. Se creează astfel posibilităţi mai mari de reţinere a problemelor geografice principale cu care trebuie să rămînă elevii în urma studierii diferitelor continente. Pornind de la o asemenea concepţie care trebuie să stea la baza programelor, studierea continentelor se prezintă în felul următor : Luăm ca exemplu continentul Africa din programa clasei a VI-a.

1. Privire fizico-geografică asupra continentului Africa (schiţa istorico-geografică, aşezare, relief, climă, ape, vegetaţie şi animale, populaţia şi harta politică a Africii) ; 2. Principalele regiuni geografice ale Africii (Atlas, Africa sahariană ; Bazinul Congo ; Africa de Est ; Africa de Sud ; Africa insulară). Fiecare regiune geografică este prezentată şi caracterizată complex (fizic şi economic). Schema de studiu propusă este următoarea : caracterizarea fizico-geografică, populaţia, economia şi harta politică. În urma evidenţierii caracteristicilor geografice generale, programa prevede studierea celor mai reprezentative state din regiunea respectivă (un asemenea mod

de studiere a continentelor creează continuitate în transmiterea cunoştinţelor, imprimă conţinutului geografic, pe ansamblul programei, unitatea cerută de logica ştiinţei geografice). În acest mod, noul se bazează şi decurge în permanenţă din cunoştinţele predate şi însuşite anterior.

d) În legătură cu consolidarea cunoştinţelor, ca urmare a activizării elevilor în timpul predării prin folosirea cu precădere a conversaţiei euristice, conţinutul programelor (clasele V—VIII) are în vedere următoarele considerente : antrenarea elevilor în procesul predării şi activizarea lor în procesul transmiterii cunoştinţelor se poate realiza numai dacă în permanenţă noile cunoştinţe se bazează pe ceea ce a fost însuşit anterior. De aici, necesitatea axării geografiei generale (teoretice) pe geografia regională concretă din primele clase şi predarea în continuare a geografiei regionale a globului pe baza geografiei generale.

Pentru a ilustra această problemă vom prezenta drept exemplu modul de organizare a cunoştinţelor geografice la continentul Europa (clasa a VII-a), a cărui predare este prevăzută pe regiuni geografice. Un prim capitol se referă la aspectele geografice generale din continentul Europa (aşezare, întindere, ţărmuri, relief, climă, ape, vegetaţie şi animale, populaţie şi harta politică a Europei). Cap. II prevede studierea Europei pe regiuni geografice : Europa sudică sau mediteraneană, Europa apuseană sau oceanică, Europa centrală, Europa nordică, Europa răsăriteană (împreună cu statele respective).

Poate fi activizat factorul elev în această structură a programei ? Răspunsul este afirmativ. Conţinutul capitolului *Privire generală asupra Europei* se bazează pe o serie de noţiuni deja însuşite de elevi, atît sub aspectul lor general (în cadrul geografiei generale, clasa a V-a), cît şi sub aspectul lor concret în cuprinsul geografiei continentelor sudice (clasa a VI-a). La geografia Europei, aceste noţiuni se îmbogăţesc cu noi elemente. În acest fel se creează posibilitatea îmbogăţirii fiecărei noţiuni prin conversaţie cu elevii.

Trecînd la studierea regiunilor geografice ale Europei, elevul poate deveni un factor activ în timpul lecţiei, deoarece o serie de elemente geografice din cuprinsul fiecărei regiuni sînt cunoscute de la primul capitol *Privire generală asupra Europei.*

Pentru exemplificare luăm regiunea sudică „Mediteraneană" în cadrul căreia transmiterea cunoştinţelor se face în trei etape : prima etapă se referă la cadrul geografic general desprins din geografia de ansamblu a Europei ; a doua etapă este axată pe elementele geografice specifice acestei regiuni în strînsă legătură cu cunoştinţele însuşite la prima etapă ; etapa a treia cuprinde studiul fiecărui stat în parte din această regiune (Grecia, Iugoslavia, Bulgaria, Albania, Italia, Spania şi Portugalia). În această etapă, elementele geografice din primele două etape se îmbogăţesc cu elementele specifice fiecărei ţări în parte.

Deci, dacă fiecare nouă etapă se axează pe ceea ce a fost însuşit în prealabil, factorul elev poate fi antrenat şi activizat la maximum în procesul desfăşurării lecţiei. *Consecinţa aplicării unei asemenea metodici de predare nu poate fi decît o asimilare temeinică a volumului de cunoştinţe, priceperi şi deprinderi geografice cerute de programele şcolare.*

În concluzie se poate afirma că noul plan de învăţămînt pentru şcoala generală, conţinutul programelor, structura acestora pot constitui o garanţie pentru o temeinică pregătire a elevilor în domeniul geografiei pe această treaptă de învăţămînt.

Nu e cazul să mai reflectăm?

Lector univ. dr. NICOLAE RADU

Un specialist în cibernetica umană afirma odată — nu fără ironie — că în perspectiva istoriei manualele școlare ajută procesul de învățămînt tot atît pe cît îl și frînează. Îl ajută în măsura în care materializează și generalizează experiența școlară înaintată și îl frînează prin oprirea în loc, prin fixarea fluxului continuu al experienței umane de învățare, care, dacă ar fi conștient de propria sa ascendență, s-ar autoperfecționa necontenit. Mi-a revenit în minte afirmația de mai sus analizînd manualele școlare de la clasele I—IV care, cu puține excepții, se remarcă prin lipsă de fantezie și de efort de inovație, în ciuda faptului că în școală există multe contribuții valoroase, care ar putea fi utilizate cel puțin parțial în munca de editare. Mă gîndesc la nenumăratele experiențe didactice, uneori de o viață întreagă, care rămîn uitate în portofoliile diferitelor publicații, sufocate de lipsa de spațiu publicitar și de interes pentru ele, în lucrările de grad, în memoriile înaintate diferitelor foruri și mai ales în mintea celor mai mulți care au considerat că nu e cazul să le mai împărtășească și altora.

Este neîndoielnic faptul că dacă ar exista înțelegerea necesară pentru această problemă, pricepere și metode de lucru potrivite, manualele actuale ar cîștiga în calitate, în conținut și forme de prezentare. Autorii de manuale ar fi puși în situația de a valorifica nu numai experiența proprie, ci și pe a altora.

Pentru a ajunge la o soluție este necesar însă de arătat care este prețul ignorării inovației spontane, contribuției personalității cadrelor didactice la „umanizarea" programelor și manualelor de învățămînt. Este ceea ce ne propunem să arătăm în cadrul acestei rubrici.

Nutrim de asemenea speranța că cel puțin unele din materialele prezentate vor găsi ecou în școală și vor fi valorificate.

Vom începe cu *Caietul micului matematician*, destinat elevilor din clasa I în primele luni de școală, elaborat de învățătoarea E. Stoicovici în perioada cît a lucrat ca învățătoare la Școala generală nr. 52 din București. Lucrarea a fost respinsă de Editura didactică și pedagogică pe motiv că „nu prezintă interes pentru dezvoltarea gîndirii matematice a elevilor", ceea ce ne permite să o considerăm de pe acum ca pierdută pentru „experiența breslei". *Colțul cercetătorului* constituie singura modalitate de a o aduce la cunoștința cadrelor didactice.

Dar, să trecem la analiza de fond a *Caietului micului matematician*. Caietul are în total 70 de pagini. Pe fiecare din ele se prezintă „o sarcină de lucru", pe care copilul trebuie să o parcurgă singur, cu o minimă îndrumare.

Redăm mai jos cîteva grupări de sarcini care ni s-au părut tipice, pentru a ne putea face o imagine exactă despre valoarea lui :

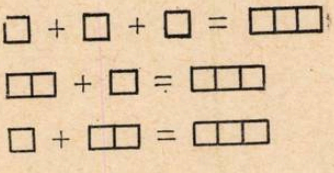
Iată din ce este alcătuit numărul 3 :

$3 = 1 + 1 + 1$

$3 = 2 + 1$

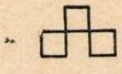
$3 = 1 + 2$

Ilustrați prin desen exercițiile de mai sus :



Așezați grupul de trei pătrățele în diferite alte chipuri ; exemplu :

Desenați o grămadă de pătrățele :



Cum se poate obține numărul 4 ? Ca mai jos :

$? + ? + ? = 4$

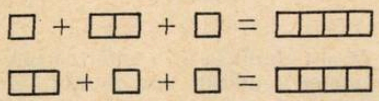
Exemplu : $1 + 2 + 1 = 4$

$2 + 1 + 1 = 4$

Continuați voi, copii, mai departe :

Ilustrați prin desen exercițiile formulate.

Exemplu :



Desenați o căsuță cu ajutorul pătrățelelor.

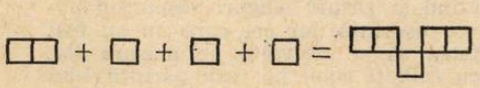
Folosiți mașina de socotit

Formulați cît mai multe adunări cu rezultat de 5.

Exemple : $2+1+1+1=5$

$2+1+2=5$

Ilustrați prin desen trei din exercițiile formulate de voi, așezînd grupul de 5 în forme interesante.



Încercați să desenați din pătrățele un cîine sau un alt animal.

Scădeți din numărul 4 cîte unități vreți.

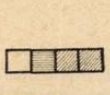
Exemple :

$4-1-2=1$

$4-1-1=2$

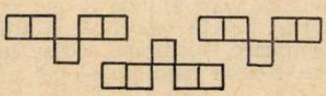
Ilustrați prin desen două exerciții formulate de voi.

Exemplu :



Încercați să creați un model românesc, format dintr-un grup de 5 pătrățele.

Exemplu :



E ușor și voi știți multe

Formulați exerciții compuse din adunări și scăderi cu rezultatul 6.

Exemple :

$4+2-3+2+1=6$

$5-3+2+1-4+5=6$

Ați ghicit ?

M-am gîndit la 3 numere. Suma lor este 9.

Care sînt cele trei numere ?

Exemple :

$4+2+3=9$

$1+6+2=9$

Formulați o problemă al cărei răspuns să fie 9 fluturi.

Atenție și răbdare

Am adunat 2 numere și apoi am scăzut din suma lor 3 unități. Rezultatul obținut este 6. Care sînt cele 2 numere ?

Scrieți-le cu roșu și găsiți cît mai multe variante.

Exemplu :

$4+5-3=6$

$2+7-3=6$

Formulați o problemă care să se rezolve astfel :

$5-3+6=$

Ghiciți

M-am gîndit la 3 numere. Suma lor este 10. Care sînt acestea ? Găsiți cît mai multe variante.

Exemple :

$4+1+5=10$

$5+2+3=10$

Formulați o problemă al cărei răspuns să fie 10 mere.

Doar... puțină atenție

Scădeți din 17 numai 2 numere dar să obțineți rezultatul 6.

Exemple :

$17-5-6=6$

$17-2-9=6$

Formulați o problemă care să se rezolve astfel :

$17-4+6=$

Atenţie!

1. Numărului din stînga adăugaţi-i în minte 2 unităţi şi scădeţi-i 3 unităţi. Scrieţi rezultatul în dreapta.

Numărul dat	*Răspuns*
4	
12	
5	
8	
13	
6	
9	
14	
7	
11	
15	
10	
16	
17	

2. Spuneţi ce aţi observat ?

3. Cum era mai uşor de calculat ?

Formulaţi o problemă în care să micşoraţi numărul 17 cu 8 unităţi.

Ghiciţi !

a) M-am gîndit la un număr căruia dacă-i adaug 2 unităţi am obţinut numărul 14. La ce număr m-am gîndit ? Gîndiţi-vă bine ce operaţie faceţi în minte.

b) Ce operaţie aţi făcut ?

c) Puneţi-i şi fratelui vostru 3 întrebări asemănătoare.

Observaţii. Ne-au rămas în chip firesc în afară o serie de modalităţi de operare cu cifrele propuse în *Caiet.* Spaţiul nu ne-a permis nici prezentarea modului de aranjare adecvată de lucru pentru copil, foarte important în astfel de cazuri. Sperăm însă că am obţinut o imagine acceptabilă a conţinutului acestei lucrări.

Problema care se pune acum este de a analiza ce aduce nou acest *Caiet,* în comparaţie cu ceea ce există. Mai întîi părerea autoarei :

„Am remarcat — spune dînsa — că este deosebit de plăcut şi de atrăgător pentru copii să-şi pună singuri întrebări, căutînd şi găsind singuri răspunsul corect. Toţi elevii pot face faţă acestor sarcini cu uşurinţă, iar cei care nu au fost pregătiţi suficient pentru şcoală au posibilitatea să se dezvolte pe măsura lor, intrînd într-o competiţie de la egal la egal cu ceilalţi copii pe care părinţii i-au şi învăţat unele operaţii mecanice cu numerele. Elevii cu posibilităţi mai mari caută special formele cele mai grele de calculat, oferind învăţătorului indicaţii preţioase asupra posibilităţilor lor".

La şcoala la care a fost aplicată această experienţă (Şcoala generală nr. 52) rezultatele au fost bune şi apreciate de către colectivul cadrelor didactice din şcoală şi de către inspectoratul şcolar. Noi credem că acest *Caiet* prezintă :

— un nou sistem de angajare a copiilor în rezolvarea exerciţiilor ;
— o prezentare problematică de sarcini, care incită la gîndire activă ;
— un număr de sarcini variate şi interesante, apropiate de posibilităţile gîndirii copilului ;
— probleme de gîndire care pornesc de la simple operaţii „mecanice" cu numerele ;
— treceri de la exerciţii la probleme ;
— exersarea creativităţii.

Aspecte teoretice. La o analiză atentă, *Caietul micului matematician* nu se aseamănă nici cu programarea liniară, nici cu teoria acţiunilor mintale şi nici cu didactica structurală. Am putea, desigur, să reducem această contribuţie la paşi, sau la algoritmi, la „etape" sau la formule de organizare. Dar, ar fi un efort formal, căci în realitate *Caietul* nu este nimic din toate acestea. La baza elaborării lui stă probabil un proces de triere şi de selecţie a acelor procedee şi sisteme care s-au dovedit eficiente în decursul anilor. Scopul teoretic al acestui gen de contribuţii este însă deosebit de complicat.

Acceptînd ideea că există modalităţi, reguli etc. optime de învăţare spre care se tinde în chip firesc, trebuie să acceptăm şi faptul că vom ajunge la ele nu pe o singură cale, ci pe căi diferite, chiar foarte diferite. Unele teoretice, ştiinţifice, elaborate după reguli metodologice savante, altele empirice, spontane, scoase la lumină chiar de viaţă, de experienţa cadrelor didactice. Aceste tendinţe se pot întîlni

pe parcurs. În fond, în toate sistemele de învățare sînt acțiuni exterioare sau interioare, structuri, procese psihice de diferite nivele etc. Dar diferențele rămîn. Ele au la bază nu atît modalități noi de a opera cu informațiile, cît mai ales, organizarea nouă a acestor modalități, schimbarea ierarhiilor, a ponderilor diferitelor elemente componente etc. În ansamblul didacticilor actuale, enorma experiență acumulată de cadrele didactice rămîne într-o mare măsură încă nefructificată și nu este justificat acest lucru. Or, din experiența empirică de conducere a marilor unități economice și sociale a ieșit o știință, știința conducerii. Poate că a venit timpul să ne gîndim la o adevărată didactică „empirică", mai exact la o știință a didacticii separată de cea din manualele de pedagogie, un soi de menegerism didactic, realizat pe seama experienței celor mai buni reprezentanți ai breslei dăscălești.

În această ordine de preocupări ne-am referit la experiența tovarășei înv. E. Stoicovici. Dincolo de valoarea ei, după noi reală, stăruie în chip persistent întrebarea : Ce trebuie făcut ca experiențele de acest gen să treacă prin conștiința cadrelor didactice, pentru a fi triate, corectate și valorificate la clasă ? Să nu fie nici o soluție ? Să considerăm un lucru normal scurgerea lor fără orizont și fără viitor, pierderea lor o dată cu oamenii care le-au produs ? Ar fi o pierdere de inteligență didactică prea mare și de fapt nejustificată.

În condițiile ignorării experienței vii a oamenilor, datorită absenței unor forme eficiente de valorificare, apare pericolul (oricîte eforturi am face pentru a-l evita) ca programele și manualele să indice nu numai limitele inferioare admise ale performanțelor învățării, ci și pe cele superioare. Dintr-un instrument de progres ele pot deveni — în unele cazuri, desigur — tiranice, generatoare de șablon, adevărate „șine de cale ferată" de la care nimeni nu se mai abate, nici măcar în limitele firești ale variantelor personale. Din instrumente de promovare a inițiativei, ele pot deveni frîne grele, care îngheață miile de inovații spontane. Un astfel de „stas" ar fi inacceptabil la strung. Să-l acceptăm în didactică ?

Deprinderea de a economisi la elevi

Prof. AUGUSTIN MACARIE

Spiritul de economie constituie, fără îndoială, o trăsătură caracteristică a omului modern, a societății moderne, o condiție a progresului și a bunăstării. Într-adevăr, cine se va strădui să depășească aparența relativ banală a acestui adevăr, aparență ce stăpînește, din nefericire, multe minți și-și lasă „însemnele" în destule domenii de activitate, spre paguba noastră a tuturora, va putea constata că acest spirit constituie un adevărat indicator al maturității unei societăți sau a unui cetățean și o formă de manifestare a calificării și responsabilității profesionale.

Aflată în atenția organelor conducătoare de partid și de stat, întîlnită zilnic în coloanele presei noastre, fie că se referă la folosirea chibzuită a forței și inteligenței umane, a materiilor prime și a materialelor de producție, la consumul de lubrefianți și de energie electrică etc., fie că vizează cheltuielile pentru realizarea unui film, montarea unui spectacol de operă și balet, sau tipărirea unei cărți, problema gospodăririi judicioase a mijloacelor materiale și bănești ocupă un loc deosebit de însemnat. Pînă și ideea de competivitate este strîns legată de economie.

Am încercat cu toate acestea pentru a sublinia faptul că spiritul de economie este strîns legat de pedagogie, de educație, că este o componentă însemnată a educației moral-cetățenești.

Unde și cum pot învăța tinerii să fie economi? Spunem economi și nu zgîrciți, trăsătură de caracter ce ne repugnă și pe care am vrea-o integral și cît mai repede lichidată.

Răspunsul este simplu: economia, respectul pentru produsele muncii umane se învață în primul rînd în familie, se adîncesc în școală și se desăvîrșesc în viață.

In unele familii participă și copiii la repartizarea bugetului familial. Atîta pentru întreținerea la bloc, atîta pentru hrană, atîta pentru distracții, atîta la C.E.C. etc. Indiferent de rațiunile care stau la baza acestei planificări a bugetului familial, valoarea sa educativă este imensă. Copiii acestor familii vor ști întotdeauna să prețuiască banul. Pe nesimțite, convingerea că banul rezultă din muncă cinstită, că trebuie folosit cu grijă, că este inadmisibil să fie irosit, se așază cu temei în mintea copilului.

Socotim că bine procedează acei părinți care pun, cu participarea copiilor, bani pe libretele C.E.C. ale acestora pentru hainele, pentru aparatul de fotografiat sau pentru bicicleta promisă. Este bine ca fiii noștri să vadă că banii sînt un rezultat al muncii, că economisirea lor nu e un lucru ușor, că pentru procurarea unui obiect util sau a unei satisfacții de alt ordin sînt necesare unele renunțări.

Dar, așa cum am mai afirmat, educația în spiritul economiei se adîncește în școală. Cadrele didactice și în special învățătorii au o influență deosebită asupra elevilor.

Am urmărit activitatea unor școli pe linie C.E.C., adică pe linia formării deprinderii de a economisi, și am constatat că, în general, procedează la fel, deși rezultatele oglindite în „conturi" diferă. Nu vom da exemple și nu vom cita nume de școli și persoane, deoarece credem că este mai oportun să insistăm asupra unor metode și procedee folosite în această muncă. Se observă că în această privință cele mai bune rezultate se obțin la clasele mici (I—IV), apoi curba descrește la clasele V—VIII, pentru ca la clasele mari— în special în licee — curba să se apropie de orizontală. În realitate, elevii de la licee și școli profesionale sînt depunători la C.E.C., dar preferă să facă direct operațiile respective, fără să apeleze la responsabilii din școli (țin la „secretul operațiunilor!"...). Poziția lor ni se pare firească și considerăm că, în asemenea școli, acțiunile pe linia economiilor la C.E.C. trebuie să difere de cele practicate la clasele cu elevi mici.

De regulă, în fiecare şcoală, pe grupe de clasă (ţinîndu-se seama de orar şi deci de programul elevilor) există cîte un responsabil cu activitatea C.E.C., care la datele stabilite, sprijinit de diriginţi şi ajutat de un colectiv de elevi inimoşi, difuzează cecurile de economii, foile şi timbrele de economii şcolare etc. În unele unităţi de învăţămînt există colţuri C.E.C., înzestrate cu materiale propagandistice, afişe etc. Pentru informarea şi antrenarea părinţilor şi a elevilor se organizează lectorate şi ore de dirigenţie pe această temă. Acolo unde acţiunile sînt urmate de o preocupare permanentă, bine organizată şi caracterizată prin tact, se creează o tradiţie care uşurează foarte mult munca. Elevilor, în special celor mici, trebuie să le sugerăm obiective mai apropiate : cadou şi flori mamei, de ziua femeii, o surpriză pentru tătucu sau pentru fraţi, de ziua lor, o excursie pentru vacanţa de primăvară, procurarea unei truse de pescar, cumpărarea de cărţi etc. Învăţătorii şi profesorii vor prezenta doar aceste obiective, lăsîndu-le elevilor libertatea de a decide. Se înţelege că, în cazul în care se vor antrena la discuţii pe această temă, vor face tot ce le stă în putinţă pentru ca ele să devină emulative. Nu vor lipsi nici analizele periodice ale realizărilor pe linie de C.E.C. Va trebui însă să fim foarte atenţi cu „evidenţierile". În orice caz, criteriul „suma economisită" să fie ultimul.

Tot la C.E.C. este recomandabil să fie depuşi banii din fondul clasei, precum şi banii adunaţi la început de trimestru pentru procurarea biletelor de spectacole.

La clasele mai mari, inclusiv în licee şi şcoli profesionale, este bine ca activitatea C.E.C. să fie axată în special pe ideea de turism. Excursiile plac tinerilor, îi stimulează, îi entuziasmează chiar. De altfel, în această materie există o frumoasă tradiţie. Iată de pildă ce ne povesteşte Lucian Blaga în Hronicul şi cîntecul vîrstelor *despre excursiile organizate de profesorul Iosif Blaga de la Liceul „Andrei Şaguna" din Braşov :*

„Unchiul Iosif, în dragostea cu adevărat largă şi caldă ce-o purta elevilor, obişnuia să organizeze, tot la cîţiva ani, cîte-o călătorie în Italia. Călătoria era pregătită timp de şapte ani cu iniţieri încete, atît la istorie, cît şi la literatură. Se proceda astfel : cînd unchiul Iosif devenea, prin rotaţie, diriginte la clasa I, desfăşura înaintea elevilor programul viitoarei călătorii, ce se va face cînd aceiaşi elevi vor fi în clasa a VII-a. Dirigintele va avansa cu ei de la clasă la clasă, ţinîndu-i sub oblăduirea sa. Elevii, fără să fi fost în vreun chip constrînşi la aceasta, se angajau la o cotizaţie lunară de-o „coroană" la fondul viitoarei călătorii. Banii erau depuşi, pentru spor, la o bancă".

Desigur, nu trebuie să ne gîndim neapărat la o excursie în Italia, sînt atîtea lucruri frumoase de văzut în ţara noastră şi în cele mai apropiate. În plus, excursiile trebuie să fie mai dese, există doar atîtea condiţii, mai ales de la crearea Biroului de turism pentru tineret. Aceasta nu înseamnă însă că trebuie abandonată ideea unei excursii mari, la absolvirea şcolii, fie şi pentru motivul că întăreşte colectivul clasei, îi determină pe elevi „să ţină pasul", pentru ca nu cumva excursia să se facă fără ei...

Se înţelege că activitatea C.E.C. la clasele mari nu va fi limitată numai la excursii, ci se va desfăşura concomitent, ca o continuă muncă educativă pentru cultivarea spiritului de economie. De fapt, important este ca problema să fie în atenţia educatorilor, pentru că iniţiativele şi rezultatele nu vor întîrzia. Noi trebuie să-i educăm pe elevi în spiritul economiei şi să-i îndrumăm spre C.E.C. — instituţie a cărei menire este binecunoscută : să păstreze în siguranţă şi să fructifice banii cetăţenilor.

În ceea ce priveşte desăvîrşirea educaţiei în acest spirit, ea se realizează în viaţă, în întreprinderi şi instituţii. Sfatul unor tovarăşi de muncă mai vîrstnici, iniţiativele organizaţiei U.T.C. şi sindicale, vor fi de mare folos în special pentru tinerii care încasează primele salarii.

N-am vrea să încheiem fără să subliniem aportul unităţilor C.E.C. care, pe lîngă materiale de îndrumare pe care le pun la dispoziţia şcolilor, urmăresc să contribuie şi la lărgirea orizontului de cultură generală a elevilor. Cecurile de economii şcolare cu tematicile lor diverse — personalităţi istorice, din domeniul ştiinţei, literaturii etc. — sînt o dovadă grăitoare a acestei iniţiative ce trebuie mereu sprijintă.

Sensul culturii generale în condițiile contemporaneității

Redacția „REVISTEI DE PEDAGOGIE" a organizat în orașul Timișoara o dezbatere pe tema: SENSUL CULTURII GENERALE ÎN CONTEMPORANEITATE, din dorința de a cunoaște și opiniile unor cadre didactice, modul lor de a înțelege și mai ales de a rezolva practic această problemă.

La dezbatere au participat: prof. univ. dr. N. Apostolescu, membru al Academiei de științe sociale și politice, prof. Elena Deac Solomie, Liceul nr. 3, prof. N. Negoescu, Liceul nr. 1, prof. P. Petroman, inspector școlar șef la județul Timiș, conf. univ. dr. V. Țîrcovnicu.

REDACȚIA: Cultura generală privită pe plan mondial și pe plan național cunoaște în zilele noastre o tot mai mare diversificare și profunzime. Un om cu un larg orizont cultural dă și poate da rezultate mai bune, indiferent de profesia și de locul pe care-l ocupă în viața socială. Dar, tot așa de adevărat este și faptul că însușirea valorilor culturale nu se poate limita la procesul instructiv-educativ, cu toate că „școala este principalul factor de cultură și civilizație". Vă invităm să precizați care credeți că trebuie să fie notele definitorii ale conceptului de cultură generală în societatea contemporană.

Prof. P. PETROMAN: Cultura constituie o trebuință majoră a omului contemporan, cu nimic mai prejos decît trebuințele organice și materiale. Din acest considerent, cultura generală este ceva ce aureolează omul, poate elementul care-i dă omenia sau mai precis elementul care-l ajută să o dobîndească. Omul contemporan trebuie să fie un om împlinit. Din acest punct de vedere, împlinirea înseamnă, după părerea noastră, gîndire și imaginație creatoare, sentimente și pasiuni puternice, hotărîre și consecvență, caracter. Omul contemporan trebuie să aibă atari atribute. El trebuie să fie ceea ce-i cere societatea: un om multilateral, un om care vede și simte prospectiv, un om al acțiunii, care acționează pentru oameni, în stare să aspire permanent spre mai bine, spre mai mult, spre perfecțiunea sa și a semenilor săi.

Conf. univ. V. ȚÎRCOVNICU: Îmi permit să intervin, adăugînd că dintre notele definitorii ale conceptului de cultură generală astăzi consider că trebuie să figureze: a) *orizontul intelectual larg*, care să reflecte cît mai adecvat realitatea și legile ei; b) *funcționalitatea cunoștințelor*.

Chiar dacă are cineva cunoștințe multe și din toate domeniile, dacă aceste cunoștințe nu servesc pentru integrarea lui mai adîncă în viață, cred că nu se poate vorbi de o cultură generală. Funcționalitatea aceasta ar fi deci capacitatea de a aplica, atunci cînd nevoile sociale și individuale o cer, cunoștințele acumulate anterior. Cultura generală constituie o bază a înțelegerii între oameni. Oamenii de orice

profesie, în orice domeniu ar activa, se pot înțelege mai ușor între ei tocmai pe baza culturii generale. Relațiile interindividuale dintre oameni sînt favorizate de acea bază comună pe care o constituie cultura generală.

Poate că ar fi necesar să facem o distincție între conceptul acesta de cultură generală înțeles ca sinteza principalelor cunoștințe din diferite domenii și ceea ce am numi un fel de cultură-bazar. Între cunoștințele care alcătuiesc cultura generală trebuie să fie legături organice și să dispară elementul acela de fantezist, pe care îl dă contactul cu un om care are o cultură-bazar, cu un om care știe întîmplări diferite din lumea largă, curiozități din toate domeniile, dar care nu pot constitui o cultură generală.

Prof. N. NEGOESCU : Cred că prin noțiunea de cultură generală omul contemporan trebuie să înțeleagă o mulțime de cunoștințe reprezentative, selecționate din tot ce a creat valoros omenirea în decursul istoriei, atît din punct de vedere material, cît și spiritual, precum și capacitatea de a interpreta aceste cunoștințe în spiritul vremii în care trăiește. De pildă, o cultură generală *matematică* înseamnă a ști să deosebești o ipoteză de o concluzie, generalul de particular, să ai format un stil propriu de gîndire.

O cultură generală ca scop în sine nu este ceva util și pentru acest motiv eu sînt pentru o cultură generală activă, ancorată în realitate, și prin această prismă aș vedea și tot ceea ce școala ar trebui să dea elevilor pentru cultura generală. Desigur că există un noian, mai mult decît un bazar de cunoștințe, care se pot transmite, însă partea cea mai importantă a noastră, a celor care predăm, a celor care elaborăm programe, manuale este de a alege din acest noian de cunoștințe din toate domeniile ceea ce este mai reprezentativ, mai esențial și care răspunde cu mai mare promptitudine vieții de astăzi. Opinez pentru o cultură generală, activ ancorată în realitate, ținînd seama că o caracteristică a secolului nostru este explozia informațională.

Prof. ELENA DEAC SOLOMIE : Sensul conceptului de cultură generală și-a lărgit în zilele noastre aria. Cu ani în urmă era considerat om cult cel care avea un cuantum de cunoștințe pe tărîm umanistic : literatură, muzică, artă, filozofie etc. Or, azi, prin cultură generală trebuie să înțelegem o pregătire multilaterală, atît în literatură, artă, muzică, cît și în cunoașterea științelor exacte, cu un cuvînt cultura generală este știința explorărilor în toate domeniile.

Privind problema prin optica profesorului de chimie, consider că este imperios necesar ca un elev, viitorul cetățean de mîine, să știe să folosească în diferite situații cunoștințele de bază privind structura atomului, teoria atomo-moleculară, sistemul periodic al elementelor, proprietățile substanțelor simple și compuse, proprietățile diferitelor funcțiuni organice, noțiuni despre hidrocarburi și macro-molecule. Important este să aibă o gîndire formată, *deprinderea* de a integra cunoștințele în context, din care să rezulte funcționalitatea lor ca instrument de cunoaștere.

Prof. univ. dr. N. APOSTOLESCU : Împărtășesc punctele de vedere exprimate de ceilalți colegi ai mei. Consider că la cele amintite se cere să mai adăugăm și următoarele aspecte :

— Cultura generală ca „stare de conștiință", ca reflex emoțional pozitiv al structurării în personalitatea omului a ansamblului de valori fundamentale create de omenire și al capacității de a gîndi, a simți și acționa în conformitate cu aceste valori. Iar aceasta nu numai în activitatea socială și în relațiile cu oamenii, ci și în viața particulară, îndeosebi în modul cum omul de cultură înțelege să folosească timpul liber de care dispune.

— Bogăția și varietatea — ca atribute ale culturii generale — trebuie să culmineze cu o largă sinteză și cu o generalizare de înalt nivel, care să reprezinte concepția științifică despre lume și viață, în cazul nostru învățătura marxist-leninistă, materialismul dialectic și istoric, să asigure justa orientare ideologică a omului în toate atitudinile, relațiile și acțiunile lui.

— Cultura generală este necesar să îmbine tendințele de cunoaștere a culturii universale cu cele de axare pe cultura națională ca pivot al formării spirituale a omului, ea trebuind să fie pusă în primul rînd în slujba patriei, a poporului din care fiecare facem parte.

REDACȚIA : Pornind de la considerentele expuse de dv. vă rugăm să vă spuneți părerea în legătură cu rolul ce revine școlii în realizarea culturii generale.

Conf. univ. dr. V. ȚÎRCOVNICU : Consider că bazele culturii generale se pun în școala de 10 ani și în liceu. Elemente ale culturii se dau începînd cu primele clase ale școlii (elemente de scris, de citit, de socotit), ca și unele deprinderi de muncă : de a mînui anumite unelte, de a cînta, de a împleti nuiele, sîrmă ș.a. Toate aceste abilități aparțin și ele culturii generale.

Elementele culturii generale transmise în clasele I—IV, numite adesea și cultură instrumentală, formează, să zicem, un prim grad. Această cultură își lărgește sfera și conținutul în clasele următoare ale școlii generale. Liceul vine să întregească și să aprofundeze cultura generală.

Ceea ce se acumulează de către tînăr în școală rămîne de cele mai multe ori bază pentru cultura viitoare a omului și-l ajută nu numai ca specialist, ci și în relațiile sale cu semenii.

Prof. E. DEAC SOLOMIE : Pornind de la ideea că în școala generală și apoi în liceu se pun bazele culturii generale, cred că învățarea chimiei în școala noastră participă, prin conținutul său nou, orientat pe ultimele descoperiri ale științei chimiei, într-o proporție însemnată, la constituirea culturii generale. Spre exemplu, începînd din clasele VII—VIII se predau elementele de bază ale chimiei moderne : structura atomului, teoria atomo-moleculară, sistemul periodic al elementelor prin prisma structurii atomului, precum și o serie de alte cunoștințe despre substanțe simple și compuse indispensabile omului contemporan. Prin sistemul său de noțiuni, prin aplicabilitatea produselor chimiei în viața de toate zilele, chimia și-a statornicit dreptul în bagajul de cunoștințe necesar oricărui om. Lipsește totuși, metoda potrivită pentru sistematizarea noțiunilor, programele și manualele nu sînt încă bine alcătuite, se operează cu noțiuni disparate și fără legătură cu școala.

Premisa teoretică de la care pornim constă în aprecierea că în procesul de învățămînt (la chimie) elevul își acumulează nu numai un volum de cunoștințe, ci și modalități operaționale, care se realizează prin experiențe și prin cunoașterea celor mai noi cuceriri ale științei. Soluționarea practică a problemei constă și în prezentarea unui material didactic adecvat în momentele oportune ale lecției și prin executarea de experiențe. Elevii fiind conduși către descoperiri, sînt mai activi și ajung la o înțelegere mai profundă a realității. Voi ilustra doar cu un singur exemplu. În industrie se folosește procedeul de obținere a clorului și a hidroxidului de sodiu cu electrolizorul cu catod de mercur. Manualul amintește în treacăt principiul acestei metode, fără a suscita interes și fără a situa metoda la locul cuvenit.

Prof. P. PETROMAN : În linii mari sînt de acord cu cele susținute în ceea ce privește aprecierea că școala de 10 ani și liceul pot asigura gradual cultura gene-

rală a tînărului, a omului de mîine. Dar, cred că undeva, în modul de a se lucra cu elevii, greşim. Greşim atunci cînd încercăm să-i dăm elevului prea multe şi reducem cultura generală la informaţii, ca şi cînd informaţia ar însemna cultură generală şi uităm sau pierdem din vedere ceea ce este esenţial — necesitatea de a deprinde pe elevi să gîndească. Din acest punct de vedere, mă raliez părerii exprimate de tov. prof. dr. N. Apostolescu şi V. Ţîrcovnicu în legătură cu faptul că atunci cînd apreciem cultura generală a unui om nu trebuie să avem în vedere numai cunoştinţele dintr-un anumit domeniu de activitate, ci şi priceperile şi deprinderile acestuia, care constituie corolarul culturii. Un absolvent al şcolii de 10 ani şi îndeosebi al liceului trebuie să fie pătruns de necesitatea de a se informa, de a şti şi înţelege cauzalitatea fenomenelor, să fie convins de necesitatea de a-şi crea priceperi şi deprinderi de muncă independentă. Este bine să fie astfel educat, încît să ştie că autoeducaţia îi dă posibilitatea să facă faţă noilor cerinţe. Planul nostru de învăţămînt, programele şcolare, oferă în bună parte mijloacele care permit formarea unui asemenea om. Rămîne însă să vedem dacă aceste planuri şi programe nu sînt prea încărcate, dacă folosim în mod judicios aceste mijloace în scopul formării omului contemporan.

Prof. N. NEGOESCU : În mare, învăţămîntul nostru, atît şcoala generală cît şi liceul dau posibilitatea pentru a face faţă noilor cerinţe. Sînt însă şi multe carenţe. Desigur că multe cunoştinţe de astronomie trebuie să se afle în bagajul de cultură generală al oricărui om care trăieşte în anii cuceririi Cosmosului. Cu toate acestea, în actuala programă numărul de ore afectate predării astronomiei a fost redus de la 35 ore, la 7 ore pe an.

Pe de altă parte, nu văd ce contribuţie aduc la formarea culturii generale unui elev pagini întregi de versuri în limba engleză, pe care acesta este silit să le memoreze de la o zi la alta, sau cunoaşterea listei poeziilor publicate de un anonim contemporan.

Conf. univ. dr. V. ŢÎRCOVNICU : Rolul profesorului nu se mărgineşte numai la a transmite cunoştinţe, deşi prin aceasta, e drept, el realizează una din cerinţele învăţămîntului de a informa pe elevi, de a le da instrumente cu care să opereze în muncă, în viaţă, în societate. Dar, aşa cum preciza şi tov. prof. P. Petroman, profesorul trebuie să se ocupe şi de dezvoltarea elevului, de formarea capacităţilor lui, de formarea spiritului de cercetare al acestuia. Cînd profesorul îndeplineşte şi această sarcină, atunci fără îndoială că are o contribuţie substanţială la formarea culturii generale a elevilor.

Prof. N. NEGOESCU : De acord cu cele afirmate de tov. V. Ţîrcovnicu, numai că programele sînt de aşa manieră concepute, cel puţin la matematică (eu predau matematica), încît profesorii nu-şi permit să facă, de multe ori, nici partea teoretică în condiţii normale, să efectueze exerciţii sau, ştiu eu, diferite alte aplicaţii corelative între diferite discipline, capitole ale matematicii sau între matematică şi alte discipline care se predau în liceu. Profit de acest prilej pentru a sugera Ministerului Învăţămîntului să analizeze mai bine materialul ce se predă la liceu, de a-l selecta, pentru a pune un accent mai mare pe chestiunile importante, cu multe implicaţii şi aplicaţii în realitate şi să se evite supraîncărcarea profesorilor şi elevilor. Eliminîndu-se chestiunile minore, care nu au decît o contribuţie informaţională şi nu educativă, formativă, a elevilor, conturăm şi cristalizăm mai bine cultura generală în accepţiunea sa operaţională.

Prof. P. PETROMAN : Aş dori să subliniez încă o dată ceea ce spunea tov. prof. Negoescu, că ar trebui să se pornească de la a face o rînduială în progra-

mele şcolare, de a se renunţa la o serie de date, noţiuni şi fapte nesemnificative, care, într-adevăr, nu contribuie la formarea elevului. Deci, ar fi necesară o selecţionare a problemelor fundamentale ale obiectelor pe care le predă un anumit profesor şi un efort deosebit depus pentru a realiza manuale care să poată să servească drept instrumente cu adevărat utile elevilor. Deci, un manual care să-i permită elevului să-şi însuşească un anumit sistem de a gîndi, sistem pe care şi-l însuşeşte şi de la profesor, dar care să fie sprijinit şi de manual, în care să fie prezentate coordonatele unui obiect ; să mergem în întocmirea manualului pe linia unui dicton străvechi : „Non multa, sed multum", că-i mai bine. Să avem în vedere de fiecare dată eficienţa şi să nu ne eschivăm, să nu ne ascundem după pretinse consideraţii teoretice, ci să elucidăm, ori de cîte ori se pun chestiunile care încarcă, devin balast. Or, în prezent, aşa cum sînt alcătuite programele şcolare, de foarte multe ori noi punem probleme fără ca rezolvarea lor, din punctul de vedere al procesului instructiv-educativ, să o ducem pînă la capăt. Lucrul acesta se resimte în formarea elevilor.

Prof. univ. dr. N. APOSTOLESCU : Sînt de acord că şcoala generală şi liceul trebuie să-şi restructureze conţinutul, să se orienteze selectiv spre elementele de bază ale diferitelor discipline, spre logica internă şi sistemul ştiinţific al acestora, printr-o îmbinare armonioasă a aspectului informaţional cu cel formativ. Evident, şi manualele trebuie să se conformeze aceloraşi cerinţe. Numai că, după părerea mea, o judicioasă restructurare în acest sens a conţinutului este o problemă mai complicată, legată de schimbarea actualei structuri ciclice a procesului de învăţămînt, de o mai mare apropiere de sistemul linear al distribuţiei cunoştinţelor în planul de învăţămînt. Problema necesită aprofundări speciale — lucru pe care probabil îl vom face într-un alt cadru.

Conf. univ. dr. V. ŢÎRCOVNICU : Dezvoltarea ştiinţei şi a tehnicii pomepează necontenit noi valori în sfera culturii generale. Cerinţele societăţii actuale sînt, fără îndoială, mult mai mari faţă de cultura generală a omului. Noi cunoştinţe de fizică, de matematică, de chimie, îşi cer dreptul de a dobîndi cetăţenie în cadrul culturii generale. Se înţelege că din acestea numai unele pot fi incluse în cultura generală obligatorie pentru elevii de liceu. Planurile şi programele de învăţămînt, cum au arătat tovarăşii profesori, sînt destul de încărcate ; ele pot oferi o bază pentru formarea unei culturi generale la nivelul cerinţelor contemporaneităţii. Dar, cultura generală pe care o oferă şcoala este numai un început, ea nu se termină şi nu se poate termina în anii de elev. Se vorbeşte astăzi tot mai mult despre o educaţie permanentă, adică şi după ce absolventul a terminat cu studierea disciplinelor înscrise în planul de învăţămînt el trebuie să studieze pentru a se forma şi ca profesionist în ramura în care va activa sau în care activează, dar şi ca om. Dacă el are un larg orizont format, dacă i s-a cultivat dorinţa de cercetare, dacă i s-a insuflat setea de cunoaştere, atunci educaţia permanentă găseşte o bază asigurată, dată evident de şcoală. Deci, la întrebarea aceasta, eu aş răspunde afirmativ.

REDACŢIA : Credeţi că opţiunea pentru una din secţiile liceului afectează pregătirea multilaterală a elevului ?

Prof. P. PETROMAN : Dacă notele definitorii ale conceptului de cultură generală sînt acelea pe care le-a subliniat tov. prof. N. Apostolescu şi Ţîrcovnicu, atunci cred că opţiunea pentru una din secţiile liceului nu afectează pregătirea

multilaterală generală a elevilor. Ne gîndim la faptul că liceul de cultură generală, fie că e vorba de o secție, fie că e vorba de alta, trebuie să contribuie la formarea unui tînăr care să se poată ușor integra în producție și viața socială.

Prof. N. NEGOESCU : Opțiunea pentru una din secțiile liceului nu afectează pregătirea multilaterală a elevului. Dar, consider că secțiile nu sînt suficient de distincte, materiile care se predau la aceste secții nu sînt suficient de bine structurate. Fac aceste afirmații gîndindu-mă la planul de învățămînt și la programele școlare ale claselor speciale. Îmbinînd clasicul cu modernul, mă refer la matematică, elevii au nevoie să fie înarmați cu capitole de matematică modernă, spre exemplu : mulțimi, logica matematică, relații matematice, adică capitole care au o maximă utilizare în lumea contemporană și care permit orientarea în foarte multe sectoare de activitate, indiferent de specialitatea pe care și-au ales-o tinerii, indiferent că vor urma matematică, politehnică, medicină, biologie, chimie. Trebuie incluse în programa de matematică a liceului de cultură generală acele capitole care dețin mai multe legături cu celelalte discipline de profil și care contribuie mult și la latura formativă a elevului.

Prof. P. PETROMAN : Predau la o clasă specială de matematică, psihologie și logică. Am predat la această clasă și în anul care a trecut. Ceea ce frapează, spre deosebire de alte clase e faptul că acești elevi gîndesc la un nivel superior, gîndesc mult mai repede și mult mai bine decît elevii de la celelalte clase. Nu trebuie uitat însă faptul că acești elevi sînt doar o singură clasă din aproape 60 de clase a XII-a din județ, deci sînt elevii cei mai buni. Noi trebuie să discutăm faptul dacă optarea pentru o anumită secție sau alta afectează sau nu cultura generală a elevului. Cu elevii din această clasă — atunci cînd am dezbătut probleme din domeniul artelor plastice, al sculpturii, din domeniul cinematografiei, muzicii s-au purtat discuții la un nivel mult mai înalt, tocmai pentru faptul că ei sau unii dintre ei mi-au mărturisit : „Pentru noi matematica este o distracție, celelalte obiecte sînt obiectele care ridică probleme". „Matematica o învățăm cu mai multă ușurință și obiectele la care trebuie să depunem efort sînt celelalte, mai ales din categoria grupei umaniste". Deci, ei învață cu multă ușurință matematica, sînt copii înzestrați, dar nu neglijează nici informarea în domeniul artelor plastice, al muzicii, lucru pe care ei l-au dovedit în discuții și atunci cînd s-au prezentat la facultăți cu un alt specific decît matematica.

Prof. univ. dr. N. APOSTOLESCU : Problema secțiilor liceului este complexă, cu soluții variabile pe plan mondial. În actualul sistem din țara noastră cred că secțiile nu împiedică din punct de vedere cantitativ realizarea elementelor definitorii ale culturii generale. După cum s-a discutat însă mai înainte, nu le realizează în măsura necesară din punct de vedere calitativ — îndeosebi sub aspectul formativ-educațional. Aceasta, în principal, din cauza supraîncărcării. De observat că secția umanistă nu se bucură de prestigiu, nu realizează în suficientă măsură condițiile de bază pentru pregătirea viitorilor oameni de autentică cultură în acest domeniu. În această privință secțiile reală și clasică stau mai bine.

Personal nu consider rezolvată în modul cel mai corespunzător problema secțiilor liceului nici în ceea ce privește numărul lor, nici conținutul. Pentru justa rezolvare se cere o mai precisă stabilire a funcțiilor liceului — și aceasta nu în mod izolat, ci în corelație atît cu liceele de specialitate, cît și cu școala generală de 10 ani.

REDACȚIA : Societatea actuală reclamă specialiști competenți dar și oameni cu o cultură generală. Vă rugăm să ne împărtășiți punctul dv. de vedere referitor la raportul dintre cultura generală a absolventului de liceu și cerințele viitoarei profesiuni. Poate face față absolventul de liceu acestei duble cerințe ?

Conf. univ. dr. V. ȚÎRCOVNICU : Viața socială actuală cere într-adevăr oameni cu o pregătire temeinică pentru diferite profesii. Procesul de mecanizare și automatizare implică pregătirea unor specialiști cu înaltă calificare. Este adevărat că s-ar putea pune întrebarea dacă liceul de cultură generală nu este cumva o piedică în calea formării mai devreme a unor buni profesioniști. Se știe că în multe țări cu 10—15 ani în urmă s-a trecut la realizarea unui învățămînt diferențiat cît mai de timpuriu, adică a unei pregătiri profesionale a tineretului de la o vîrstă destul de fragedă, considerîndu-se că în modul acesta se vine mai bine în întîmpinarea cerințelor sociale. Absolventul unei școli elementare urma cursurile unei școli profesionale de cîțiva ani și își însușea destul de bine o profesie, mai ales că nu era o profesie care necesita o pregătire profesională mai complexă, ci de o pregătire profesională, extrem de limitată. De exemplu, după absolvirea școlii de cultură generală, absolventul putea urma un an de zile o școală profesională pentru a deveni bun crescător de gîndaci de mătase și într-adevăr într-un an de zile el putea să-și însușească foarte bine această profesie. Dar, în societatea actuală cu fluctuațiile ei, cu fluctuațiile sociale, cu necontenita schimbare a nivelului tehnic din întreprinderi, cu utilarea cu mașini noi perfecționate față de cele din trecut, ne putem pune întrebarea dacă o asemenea pregătire profesională atît de timpurie este bună și dă rezultatele cele mai bune. Dacă ar fi așa, atunci într-adevăr n-ar mai trebui urmată o școală de cultură generală, ci ar trebui să se treacă la o profesionalizare foarte timpurie. Ce au dovedit însă cercetările sociologice făcute în această privință ? Randamentul în muncă, de cea mai înaltă calitate, nu este dat de absolvenții unor astfel de școli profesionale. În țara noastră a fost întreprinsă o cercetare de către un grup de cercetători de la Institutul de sociologie, în frunte cu tov. Chepeș (lucrarea se numește *Integrarea profesională)* și găsim aci date extrem de revelatoare în privința aceasta. Cercetătorii respectivi au ajuns la concluzia că nu vechimea în cîmpul muncii și nici experiența dobîndită grație acestei vechimi în cîmpul muncii realizează pe muncitorii cu cele mai bune rezultate. Nici capacitatea fizică a muncitorilor nu duce la obținerea celor mai bune rezultate în profesia respectivă, ci studiile pe care le au aceștia. Elementul determinant pentru a obține cele mai bune rezultate într-o întreprindere este elementul „studiu", cultură. Pe plan mondial s-a vorbit, e adevărat, că munca modernă ar duce la descalificarea muncitorului, dar tot în lumea modernă lucrările lui George Friedmann sau ale lui Pierre Naville au arătat că nivelul tehnic ajută la dezvoltarea multilaterală a muncitorilor. Gradul de cultură generală a lor este o condiție pentru obținerea unor rezultate bune în întreprinderile respective. La aceleași rezultate am ajuns și noi într-o cercetare pe care am făcut-o la întreprinderile din orașul Timișoara.

Prof. P. PETROMAN : Cultura generală pe care o dă școala reclamă pe lîngă noțiuni, judecăți de valoare, raționamente și un anumit volum de deprinderi și abilități tehnice. Un tînăr care este încă în liceu este pus în situația de a mînui un magnetofon, un aparat de radio, un aparat de fotografiat, un televizor, și chiar să înlăture unele defecțiuni.

De aceea, şcoala de 10 ani şi liceul de cultură generală trebuie să asigure cunoştinţe de bază tehnice, reguli şi principii pe care să le vehiculeze în formarea şi susţinerea unor idei, precum şi deprinderi şi abilităţi practice din domeniul fizicii, al chimiei, al matematicii. De asemenea, absolventul liceului trebuie să cunoască şi literatură, să înţeleagă un spectacol de teatru, să desprindă mesajul unui film şi să nu se mulţumească doar cu atît : „Mi-a plăcut sau nu mi-a plăcut", cum de obicei se întîmplă. Cei care spun doar atît, înseamnă că nu ştiu să pătrundă în esenţa operelor de literatură, plastică, muzică, nu cunosc cît de cît legile frumosului, nu au gusturi estetice elevate.

Prof. univ. dr. N. APOSTOLESCU : O analiză mai adîncă a raportului dintre cultura generală şi cerinţele vieţii în societatea contemporană, ne determină să aducem în discuţie şi alte aspecte. Ne referim îndeosebi la faptul că învăţămîntul trebuie să asigure condiţiile de bază pentru formarea la diferite niveluri de calificare a cadrelor necesare celor două mari domenii ale vieţii şi activităţii sociale : *producţia materială şi cultura.* Privită din acest punct de vedere, şcoala noastră de cultură generală şi liceul — au în ansamblu o orientare care într-o anumită ramură nu educă tineretul nostru în suficientă măsură pentru munca productivă. Din păcate sînt destui tineri care aleargă după profesii suprastructurale, legate numai indirect de producţie. (Unele fenomene apărute din prima clasă a ciclului final al şcolii de 10 ani arată că şi aici obiectivul principal îl constituie tot trecerea la liceu).

Este cunoscut numărul mare de candidaţi la admiterea în învăţămîntul superior, slaba pregătire a unei mari părţi dintre aceştia, capacitatea limitată a învăţămîntului superior de a absorbi chiar şi numai pe cei mai bine pregătiţi, greutatea psihologică şi practică a celorlalţi de a se încadra în muncă etc. Consider că problema-cheie a învăţămîntului nostru de cultură generală este aceea de a asigura întregului nostru tineret formarea unei atitudini pozitive pentru munca productivă, de a educa la acesta atitudinea pentru muncă în general, de a orienta şi valorifica din timp aptitudinile individuale ale elevilor în mod organizat şi sistematic, în raport cu principalele domenii ale activităţii sociale.

Problema nu poate fi însă rezolvată decît în cadrul unei diversificări concepute pe alte baze ale învăţămîntului de cultură generală, ale unei orientări practice mai timpurii a elevilor şcolii generale obligatorii (evident, fără ca prin aceasta să impieteze asupra esenţei culturii generale) şi al unor alte relaţii între învăţămîntul de cultură generală şi cel profesional şi tehnic.

Documentele de partid şi de stat privitoare la învăţămînt arată că actuala aşezare a învăţămîntului din ţara noastră constituie numai un cadru organizatoric iniţial, în cuprinsul căruia sînt deschise largi posibilităţi de îmbunătăţire şi perfecţionare. Pedagogii teoreticieni, în strînsă colaborare cu cadrele care desfăşoară efectiv procesul de învăţămînt, au datoria de a găsi căile cele mai potrivite pentru realizarea continuă a acestei îmbunătăţiri.

Dezbaterea a conturat cîteva idei valoroase cu privire la conceptul contemporan de cultură generală. Dar cum această problemă prezintă o mare importanţă pentru aşezarea conţinutului învăţămîntului pe temelii cît mai ştiinţifice, considerăm necesar să oferim prilejul şi altor profesori, oameni de ştiinţă şi cultură să-şi expună punctele de vedere. Redacţia lasă deschisă această dezbatere pentru toţi aceia care doresc să-şi aducă o contribuţie în această direcţie.

Dezbatere realizată de SILVIA DIMA

Supraîncărcarea elevilor

Pentru a afla opiniile unor cadre didactice în legătură cu factorii care determină supraîncărcarea elevilor și căile înlăturării lor, redacția a organizat în orașul Galați o dezbatere pe această temă, la care au luat parte: prof. FEEA BRENNER, responsabila cabinetului metodic a Liceului „V. Alecsandri", prof. FEODORA CHIOCHIU, de la Liceul „Alex. I. Cuza", prof. DUMITRU ȘOITU, de la Liceul „V. Alecsandri", medic pediatru ELENA ȘTEFĂNESCU-BÎRSAN, directoarea Liceului sanitar, prof. ZOICA TANU, directoarea Școlii generale nr. 11, prof. MARIOARA TEODOREAȘC, consilier de orientare școlară și profesională la Liceul nr. 7 și lector universitar DUMITRU VRABIE, Institutul pedagogic.

D. ȘOITU: S-a pus în discuție problema supraîncărcării elevilor, o problemă de mare importanță pentru noi toți cei care slujim pe ogorul școlii. Consider că factorii care determină supraîncărcarea elevilor în școlile de toate gradele sînt de două categorii: obiectivi și subiectivi. Factorii obiectivi țin de unele măsuri, de întocmirea programelor școlare și de elaborarea manualelor, cum și de alte prevederi referitoare la organizarea învățămîntului. Ceilalți factori subiectivi țin, după părerea mea, de elementul profesor, poate de diriginte, de director și chiar de familie.

REDACȚIA: E bine că ați făcut această precizare, care cred că va determina organizarea discuției noastre. În același scop v-am ruga să vă referiți la obiectivul principal ce trebuie realizat în întregul proces de învățămînt.

D. ȘOITU: Acest obiectiv nu trebuie să urmărească în primul rînd însușirea unui cît mai mare volum de cunoștințe, ci însușirea unui cuantum de cunoștințe de bază, în scopul formării integrale a personalității elevului. Voi vorbi, de aceea, despre felul cum trebuie alcătuite programele școlare și mă voi referi în mod special la acelea de limbă și literatură română în liceu, care trebuie să fie cît mai realiste, cît mai accesibile elevilor, pornindu-se de la o selecție cît mai severă.

REDACȚIA: Poate că vreți să faceți unele referiri la programele vechi, față de cele elaborate în ultima vreme?

D. ȘOITU: Da. Programele de acum 10—15 ani păcătuiau prin aceea că înglobau un extraordinar de bogat material neselectiv, mergîndu-se la predarea integrală a fenomenului literar; nu erau selectate valorile și se făcea o predare fără a se ține seama de posibilitățile înscrierii pe orbita valorilor universale a unor scriitori români. S-a renunțat la această metodă, în ultimii ani s-a procedat la unele reduceri, fără însă a fi esențiale. M-aș referi la predarea literaturii române, la faptul că se merge cu oglindirea fenomenului literar pînă în zilele noastre, exagerîndu-se cred eu, cînd sînt incluși în programa de învățămînt și unii scriitori mult prea tineri, a căror personalitate nu este bine conturată

și care nu reprezintă încă valori certe și de perspectivă. Eu aș merge pînă acolo, încît din literatura contemporană, fără să minimalizez literatura actuală care are certe valori etice și estetice, aș include numai pe acei scriitori care sînt de acum indiscutabil consacrați.

REDACȚIA : Mai concret !

D. ȘOITU : În poezie m-aș opri la Al. Philippide și N. Labiș, în proză la Z. Stancu, Geo Bogza, iar din generația mai tînără doar la Marin Preda.

REDACȚIA : Ce credeți că ar trebui făcut pentru o mai bună alcătuire a programelor ?

D. ȘOITU : Părerea mea este că la întocmirea programelor să fie consultați profesori din întreaga țară care predau la licee, iar propunerile lor să fie luate în considerare. Dacă în știință și tehnică se impune o aducere a materiei școlare pînă la zi, în artă, respectiv în literatură, am unele rezerve, așa cum am mai afirmat-o.

REDACȚIA : Vorbind la început despre factorii care determină supraîncărcarea elevilor, v-ați referit și la manualele școlare. Ar fi necesar și un manual mai dezvoltat — cu caracter științific și metodic — pentru profesor, alături de un manual pentru elevi ?

D. ȘOITU : Nu s-ar justifica un manual pentru profesor, întrucît profesorul ar fi scutit în felul acesta de o cercetare permanentă în specialitate. E nevoie de un singur manual, destinat elevilor și pe înțelesul lor. Acest manual să nu fie întocmit de colective, pe baza unor lucrări deja cunoscute, prin trunchiere și punere cap la cap a unor texte de istorie literară. Nu așa se elaborează un manual. El trebuie să fie făcut de profesori cu multă experiență la catedră și să fie didactic, deși uneori este rău înțeles acest atribut. Un manual, dacă nu e sistematizat și redus la cunoștințele strict necesare însușirii lecției respective, nu-și va ajunge scopul. Cred că e timpul să se renunțe la manualele elaborate de colective, să fie antrenați cei care au experiență în școală, care să prezinte în concurs manuale individuale.

D. VRABIE : Și eu sînt de părere că, legat de fenomenul supraîncărcării elevilor, problema care trebuie rezolvată de școala noastră actuală este aceea a selectării cunoștințelor în programe și manuale, iar principalul criteriu de selecționare să fie valoarea formativă a cunoștințelor. Pentru ca noile teorii, noile descoperiri să poată fi integrate în disciplinele de învățămînt, e nevoie de o restructurare a întregului conținut de învățămînt, a tuturor disciplinelor școlare. Prin această restructurare s-ar înlătura cunoștințele inutile, empirice, descriptive, înlocuindu-se cu cele științifice.

REDACȚIA : Din acest punct de vedere, noile programe constituie un pas înainte ?

D. VRABIE : Da, pentru că același volum de cunoștințe se poate preda într-un număr de ore mai redus și aceasta datorită unei noi ierarhizări și restructurări a cunoștințelor. În ceea ce privește criteriile de structurare și restructurare cred că logica științelor trebuie să fie pe primul plan, fără a se neglija exigențele psihologice și pedagogice. Cunoștințele trebuie să fie corelate, legate unele de

altele, să formeze un tot unitar. Cercetările experimentale şi observaţiile noastre curente ne arată că supraîncărcarea nu provine atît din volumul mare de cunoştinţe, cît din faptul că ele sînt predate disparat. Dacă aceste cunoştinţe ar fi predate logic, corelate unele cu altele, corelaţia realizîndu-se atît în interiorul obiectului, cît şi cu alte obiecte de învăţămînt, s-ar putea înlătura supraîncărcarea elevilor.

F. CHIOCHIU : Modernizarea învăţămîntului se discută mult şi cred că este pe cale de rezolvare. Consider însă că problema matematicii a fost defectuos abordată, prin aceea că s-a urmărit mărirea cantităţii de cunoştinţe. Cred că modernizarea învăţămîntului matematic ar trebui să se facă în primul rînd prin aplicarea metodelor şi procedeelor moderne, adică prin accentuarea faptului că matematica trebuie în primul rînd înţeleasă de către elevi şi nu cantitatea de cunoştinţe care să fie doar înregistrate. Din acest punct de vedere manualele şi programele de liceu actuale au multe defecţiuni şi e nevoie de o revizuire a lor. În ultima programă s-au făcut unele reduceri în mod birocratic. Fără să se cunoască realitatea din şcoli, au fost omise capitole care erau esenţiale în legarea logică a altor capitole. De pildă, capitolului *analiza matematică*, la anul III de liceu, i s-au afectat doar 5 ore, iar un capitol dificil, legat de predarea capitolului *noţiunea de funcţie*, a fost în întregime omis, pe motivul că elevii au luat cunoştinţă de această noţiune în clasele anterioare.

REDACŢIA : Despre manuale ce părere aveţi ?

F. CHIOCHIU : Manualele de matematică în uz astăzi lasă de dorit prin inaccesibilitatea lor. Ele ar trebui întocmite în colaborare, de către un profesor de liceu şi un cadru didactic din învăţămîntul superior, pentru a li se asigura atît caracterul didactic, cît şi conţinutul ştiinţific. Sînt sigură că tocmai lipsa unor manuale competente şi accesibile elevilor pune pe drumuri foarte mulţi elevi în căutarea unor materiale în afara orei de clasă. A devenit o modă, o epidemie treaba aceasta.

ZOICA TANU : În legătură cu perfecţionarea programelor şi manualelor, aceasta trebuie făcută în sensul integrării cuceririlor ştiinţifice, nu al scoaterii sau adăugirii, dar aceasta depinde de măiestria autorilor. Programele şi respectiv manualele la clasele V—VIII, de pildă, sînt aşa cum erau acum 10 ani. Este adevărat că s-a mai adăugat sau s-a scos pe alocuri cîte o lectură, dar şi aceste schimbări trebuie făcute ţinîndu-se seama de dezvoltarea şi de sensibilitatea elevilor din aceste clase. Am să dau un exemplu concret : schiţa *Vizita* de la clasa a V-a ar trebui trecută la lecturi suplimentare, iar lectura *Domnul Goe* trecută de la clasa a VI-a la clasa a V-a, întrucît lecturile acestea sînt deja cunoscute de elevi, dacă nu de la grădiniţă, atunci din clasele I—IV, şi nu mai prezintă interes pentru copii. Manualele trebuie să cuprindă atît legile, principiile, cît şi explicaţiile care ajută aceste teorii şi legi, însă este important stilul în care sînt redactate. Exerciţiile, temele, ar fi bine să aibă şi anumite chei de control, care să asigure elevilor conexiunea inversă în munca dinafara clasei.

Avîndu-se în vedere, apoi, latura formativă urmărită prin procesul de învăţămînt, n-ar fi rău ca unele dintre manuale să fie întocmite combinat, după sistemul clasic, tradiţional şi după sistemul instruirii programate, ştiind că acest sistem prezintă o serie de avantaje : reduce timpul de însuşire a cunoştinţelor,

asigură conexiunea inversă — ceea ce nu poate face învățămîntul tradițional, mai ales în condițiile claselor numeroase — apoi perfectează capacitatea de a opera cu noțiuni noi însușite etc.

REDACȚIA : S-a vorbit aici despre corelarea cunoștințelor, în cadrul aceluiași obiect și între obiecte. Din acest punct de vedere v-au reținut atenția unele neconcordanțe între manualele claselor mici ?

ZOICA TANU : Desigur că mai există unele neconcordanțe. La clasa I, de pildă, manualul de aritmetică nu este pus în concordanță cu predarea abecedarului, eșalonată aproape pe întregul an. Elevii nu pot citi întotdeauna textul problemelor pentru simplu motiv că el cuprinde litere care nu au fost încă studiate.

Doresc să-mi exprim părerea și asupra unei alte probleme ridicate aici : a unor manuale pentru profesori.

REDACȚIA : Le credeți necesare ?

ZOICA TANU : Nu, dar pentru învățătorii care predau cîte 5 obiecte poate că ar fi necesare și ei așteaptă lucrul acesta. Este absolută nevoie și de manuale pentru profesorii-maiștri, întrucît în afară de programă ei nu au nici un fel de material. Ele ar fi necesare pentru a se putea evita repetiția inutilă, cum și unele lacune în predare.

ELENA BÎRSAN : În legătură cu programele și manualele întocmite de Ministerul Învățămîntului, în colaborare cu Ministerul Sănătății, noi, de la liceul sanitar, am ajuns la concluzia că ele sînt foarte greu accesibile pentru elevii de această vîrstă. Un elev din anul I de liceu este obligat să facă o serie întreagă de discipline de specialitate și anume : fizică medicală, microbiologie, histologie și anatomie de specialitate, discipline cu o bogată terminologie medicală în limba latină. Manualele actuale sînt astfel întocmite, încît respectă, cu strictețe aș putea spune, tematica din facultate, scrise de profesori universitari, academicieni, oameni care au lucrat cu studenți și nu cu copii sub 15 ani, ele sînt foarte greu înțelese. Observăm și o aglomerare exagerată a materiei de studiu. În liceul de cultură generală, chimia, de pildă, se face în patru ani. La liceul sanitar se face în doi ani și anume : în anul I se face chimia de anul I și II, în anul II se face chimia de anul III și IV, pentru ca în anul III să se facă o chimie specială. Din acest punct de vedere cred că în adevăr există o supraîncărcare a elevilor.

REDACȚIA : V-ați gîndit la un mod de adaptare a programelor pentru liceele sanitare ?

ELENA BÎRSAN : Noi am și trimis ministerului două propuneri de proiecte pentru planul de învățămînt. Primul, pe același principiu actual (formarea culturii generale paralel cu cea de specialitate), iar la al doilea, pe care-l credem cel mai nimerit, ne-am condus după ideea ca în primii ani să se predea mai mult obiectele de cultură generală, iar începînd cu anul III să se predea cultura de specialitate, pentru că însușirea materiei de specialitate la o vîrstă mai mare se face mai ușor.

F. BRENNER : În cadrul cabinetului nostru metodic s-a pus în discuție tocmai măsura în care profesorul trebuie și poate să se țină de programe, iar acest lucru l-am făcut fiind forțați de realitatea care există la liceul nostru. Avem aici elevi orientați în majoritate spre studiul fizicii, al matematicii, spre științele exacte, avem și clase speciale. Am observat o supraîncărcare la cei din clasele reale, în mod deosebit la cei din clasele speciale. Am făcut o anchetă în rîndul elevilor, în cadrul căreia au fost cuprinse 10 clase (X, XI și XII). La clasa a X-a specială, de pildă, numărul de ore pe care un elev îl consacră fizicii este de 15 săptămînal. Pentru matematică, elevii consacră 14 ore săptămînal (clasa a X-a specială), 12 ore (clasa a XI-a specială) și tot 12 ore la o clasă reală care se pregătește pentru bacalaureat. Am observat că pentru toate obiectele se ajunge pînă la 42 de ore pe care elevul trebuie să le consacre studiului acasă. În această anchetă am consultat și părinții, am lăsat la o parte tot ce ține de bravadă, făcînd media datelor de la elevii buni și foarte buni. Cred că situația este alarmantă, întrucît tocmai elevii dotați, care vor trebui să dea abia mai tîrziu întreaga măsură a posibilităților lor, sînt pîndiți de pericolul surmenajului.

REDACȚIA : Rezultatele anchetei v-au sugerat și unele căi de rezolvare a situației constatate ?

F. BRENNER : Cred că ar trebui intensificată activitatea în timpul orei, prin accentuarea metodei problematizării, care duce atît la o însușire mai rapidă a cunoștințelor, susținînd efortul de durată acasă, cît și la activizarea elevilor, la exersarea gîndirii. La literatură să li se recomande elevilor lectura dinafara clasei încă în ajunul vacanței mari, pentru ca ei să folosească acest răstimp atît în mod agreabil, cît și eficient.

M. TEODOREAȘC : Legat de problema supraîncărcării, care se discută, aș pleda pentru restructurarea materiei la gramatică în clasa a VIII-a. Dintr-un sondaj pe care l-am făcut noi anul acesta, am constatat că elevii se supraîncarcă, în sensul că, avînd în vedere că au studiat morfologia în clasele V, VI și VII și o studiază pentru a patra oară în clasa a VIII-a, ei lucrează suplimentar la sintaxa frazei, știind că un singur trimestru nu le va ajunge s-o însușească. Cred că, la această clasă, ar trebui restructurate programa și manualul, în așa fel încît atunci cînd se predă o parte de propoziție să se predea și propoziția respectivă, cu problemele de ortografie, de topică și așa mai departe, adică, atunci cînd vorbim despre atribut, să predăm și atributiva cu toate problemele ei.

Consider că problema supraîncărcării elevilor s-ar rezolva mult mai ușor și prin sprijinul „Revistei de pedagogie", dacă aceasta ar deschide o rubrică în care oamenii de la catedră să-și spună părerea, apoi, în concluzie să se dea unele recomandări de ordin practic.

REDACȚIA : Cred că în intervențiile de pînă acum s-au ridicat o seamă de probleme importante și s-au sugerat unele idei în scopul înlăturării supraîncărcării elevilor, în ceea ce privește programele și manualele. Tovarășul profesor D. ȘOITU amintea însă la început și de alți factori care contribuie la supraîncărcarea elevilor, de factorii subiectivi.

D. ȘOITU : Da. Consider că problema supraîncărcării depinde în mare măsură și de ceea ce numim măiestria profesorului. Există profesori care își cunosc bine specialitatea, dar sînt rupți de realitatea clasei, nu se coboară la

nivelul elevului, nu văd cu ochii elevului acel cuantum de cunoştinţe pe care trebuie să-l transmită şi nu-i interesează nici gradul de accesibilitate a cunoştinţelor pe care le predau ; mai există o categorie de profesori zeloşi, foarte mulţi, în special la obiectele cu pondere în învăţămînt (română, matematică, fizică, chimie), care exagerează valoarea obiectului lor, fără a ţine seama de celelalte obiecte.

ZOICA TANU : Aşa cum are preocupări pentru autenticitatea cunoştinţelor pe care le predă, tot aşa profesorul trebuie să fie preocupat de autenticitatea metodelor pe care le foloseşte. În acest scop sînt necesare investigaţii asupra propriilor metode. El trebuie să se informeze de la elev asupra eficienţei cunoştinţelor predate.

ELENA BÎRSAN : Profesorul trebuie să aibă în vedere şi faptul că elevii au fiecare din ei o personalitate aparte, chiar dacă sînt de aceeaşi vîrstă. Unii au o putere slabă de concentrare, alţii prezintă lipsă de interes, alţii au atitudine negativă faţă de învăţătură. Apoi emotivitatea : sînt oameni care gîndesc mult, profund, dar nu reuşesc să expună totul. Aşadar, trebuie să găsim cauzele unor aparente insuccese şi în însăşi viaţa psihică a elevilor, în particularităţile lor individuale.

ZOICA TANU : În adevăr, sînt unii profesori care afirmă că nu au cu cine să discute, uitînd că tocmai ei sînt aceia care au sarcina să formeze pe cel cu care vor să discute.

M. TEODOREAŞC : Un factor important în supraîncărcare îl constituie şi lipsa unui stil de muncă intelectuală independentă la elevi. Cine trebuie să formeze acest stil de muncă al elevului ? Învăţătorul şi profesorii. Dar cum s-o facă, dacă ei nu au cunoştinţele de bază din domeniul pedagogiei şi psihologiei ? Unii (profesorii mai ales) n-au făcut de loc aceste discipline nici în liceu, nici în facultate. Cred că această situaţie ar trebui studiată de Ministerul Învăţămîntului, pentru a i se găsi o rezolvare.

D. ŞOITU : O altă problemă care trebuie discutată în cadrul supraîncărcării este aceea a timpului liber al elevului. Au intervenit prea mulţi factori din şcoală şi dinafară, care contribuie la restrîngerea timpului său liber : dirigintele dă sarcini în cadrul activităţilor colectivului de clasă, directorul urmăreşte scopuri în interesul şcolii, organizaţia de pionieri şi U.T.C. îl solicită de asemenea pe elev. La acestea se adaugă activităţile sportive, acţiunile social-politice, obligaţia de a se face meditaţie cu clasele a VIII-a şi a XII-a, apoi Olimpiadele şi concursurile, care au devenit un scop în sine. Şi mai întotdeauna sînt solicitaţi cam aceiaşi elevi, cei mai buni, cei mai conştiincioşi.

D. VRABIE : Eu aş vrea să spun cîteva cuvinte despre rolul directorului în prevenirea şi combaterea supraîncărcării. Dacă un director de şcoală ar urmări activitatea unui cadru didactic într-o lună de zile, ar nota cît predă şi la ce eforturi sînt supuşi elevii pentru a-şi însuşi cunoştinţele, iar dacă aceste constatări ar fi discutate în consiliul pedagogic, chiar şi cel mai rezistent profesor, care ţine la disciplina lui, şi-ar revizui munca. Desigur că şi modul cum este întocmit orarul poate contribui la supraîncărcare sau, dimpotrivă, la prevenirea ei. E bine să se ţină seama de curba de efort zilnică, săptămînală, de alternarea obiectelor.

Sînt lucruri cunoscute de toţi directorii şi profesorii, însă în practica muncii didactice nu se respectă întotdeauna aceste norme şi cerinţe. Rolul directorului va trebui să fie mai activ şi în această privinţă.

ZOICA TANU : Printre cauzele care contribuie la supraîncărcarea elevilor se înscriu şi acelea datorate familiei. De pildă, studierea în afara şcolii a unor limbi străine, învăţarea unui instrument pentru că aşa este la modă, chiar atunci cînd copilul nu are înclinaţii, lecţiile de balet, de patinaj artistic şi aşa mai departe supun elevul la eforturi suplimentare, uneori inutile, distrăgîndu-l de la pregătirea lecţiilor sau supraîncărcîndu-l. Legat de aceasta aş pune şi problema îndrumării elevilor spre liceele de specialitate şi consider că sînt foarte necesare testele de aptitudini.

FEEA BRENNER : Nu numai testele de aptitudini, dar şi o muncă mai susţinută cu părinţii, o mai strînsă legătură cu familia se impun. Cred că aici intervine şi rolul presei, al dirigintelui, al lectoratului cu părinţii.

DUMITRU VRABIE : Faţă de toate aspectele supraîncărcării elevilor care au reieşit din discuţia noastră, eu cred că profesorul ar trebui să ţină seama în activitatea lui didactică şi de epoca în care trăim, de influenţele multiple care se exercită asupra copilului. Copilul de astăzi nu mai seamănă cu copilul de acum 20 de ani cînd învăţam noi. În prezent se acţionează asupra lui prin diverse canale. El primeşte informaţii prin intermediul radioului, televizorului, filmului, presei etc., care de asemenea contribuie la supraîncărcare.

În concluzie, problema supraîncărcării — care e o problemă întîlnită în toate ţările şi pe toate meridianele globului — poate fi rezolvată printr-o activitate coordonată în cadrul şcolii de către diriginte, director, organe de control, minister. Or, cît ar căuta ministerul să restructureze programele şi planurile de învăţămînt, dacă profesorul care desfăşoară activitatea nu va înţelege să ţină seama de particularităţile de vîrstă şi individuale şi să dozeze cunoştinţele în aşa fel, încît ele să fie pe măsura posibilităţilor de asimilare ale elevilor, problema supraîncărcării nu va putea fi rezolvată.

Se fac eforturi mari de a delimita decalajul dintre cunoştinţele acumulate la diferite discipline de învăţămînt şi posibilităţile de asimilare ale elevilor. Dar, ori cît s-ar căuta ca prin aceste restructurări să se înlăture cunoştinţele vechi, empirice, inutile, nu rămîne atîta loc în planuri şi programe pentru a se introduce cunoştinţe noi ; de aceea, după părerea mea, în soluţionarea problemei modernizării învăţămîntului, încît el să fie la nivelul cerinţelor actuale, pe prim plan să stea pregătirea profesorului şi perfecţionarea tehnicii didactice, a introducerii mijloacelor moderne de predare a cunoştinţelor.

REDACŢIA : Dezbaterea organizată de redacţie a scos în evidenţă o seamă de aspecte ale supraîncărcării, oferind în acelaşi timp şi sugestii preţioase. Chestiunea preocupă de altfel pe toţi pedagogii noştri şi forurile competente din Ministerul Învăţămîntului. Întrucît rezolvarea acestei probleme va uşura munca elevilor, contribuind la buna lor dezvoltare psiho-fizică, făcîndu-i mai apţi, mai capabili pentru procesul învăţării, înlăturarea supraîncărcării elevilor trebuie să preocupe în continuare pe toţi oamenii şcolii. „Revista de pedagogie" aşteaptă şi va publica în continuare materiale pe această temă.

Dezbatere realizată de GEORGE NESTOR

ION VERDEȘ

cercetător științific principal, Institutul de științe pedagogice

Probleme de învățămînt și educație în opera lui Dimitrie Cantemir

Tipărirea unor opere, inițiativă binevenită ce se cere stăruitor continuată, și publicarea unor studii și articole privind diverse laturi ale multilateralei personalități și creații a lui Dimitrie Cantemir (1673—1723) sînt menite să împlinească necesitatea unei mai bune cunoașteri a celui mai strălucit reprezentant al culturii noastre vechi. În prezentul studiu vom încerca să luminăm o latură mai puțin cunoscută, și anume ideile sale despre învățămînt și educație.

Cantemir n-a fost profesor de catedră și de aceea nu a abordat problemele învățămîntului și educației din această perspectivă ; a fost totuși preceptor, profesor particular, cum se obișnuia în acea vreme, al unor tineri aristocrați turci, cărora le-a predat cunoștințe de muzică [1]. În acest domeniu a elaborat chiar un manual, *Talifu ilmi musiki ala veghi maksus* [2] *(Explicarea muzicii teoretice pe scurt)*, care conține compoziții personale, considerații de ordin teoretic, un prim și original sistem de notație muzicală potrivit cu specificul muzicii otomane, precum și indicații practice destinate însușirii muzicii [3].

Alte scrieri cu destinație de manual n-a scris, însă a lăsat două lucrări cu caracter educativ, *Divanul sau gîlceava înțeleptului cu lumea sau giudețul sufletului cu trupul*, Iași, 1698 [4], și *Loca obscura in Catechisi* [5] *(Locuri neclare în Catechism)*, prima adresată în special adulților, cea de-a doua părinților și educatorilor copiilor de școală. Cantemir dezvoltă și numeroase idei înaintate și pline de originalitate cu privire la învățămînt și cultură, însă aceasta nu formează obiectul vreunei lucrări afectate special, ci sînt răspîndite în diverse scrieri, ca în *Descriptio antiqui et hodierni status Moldaviae* [6] *(Descrierea situației din trecut și de astăzi a Moldovei)*, unde cap. V conține date despre învățămîntul și cultura din Moldova și Țara Românească, apoi în *Hronicul vechimii a romano-moldo-vlahilor* [7] și în *Istoria ieroglifică* [8], pentru români, precum și în *Historia incrementorum atque decrementorum aulae othomanicae* [9] *(Istoria creșterii și descreșterii Porții otomane)* și în *Kniga sistima ili sostoianiia muhamedanskoi relighii* [10] *(Carte despre*

[1] *Istoria imperiului otoman*, în D. Cantemir, *Opere*, tom. III, București, 1876, p. 217—218.

[2] *Ibidem*, p. 218.

[3] Vezi studiile mai recente: Halil Bedîi Yänetken, *Dimitrie Cantemir dans l'histoire de la musique turque*, în *Actes du Colloque international de civilisations balcaniques*, Sinaia, 8—14 Juillet, p. 145—149, precum și Eugenia Popescu-Județ, *Dimitrie Cantemir, muzicianul*, în „Magazin istoric", anul III, nr. 11, nov. 1969, p. 80—81.

[4] Republicată în D. Cantemir, *Opere*, tom. V, Partea a II-a, Ediția Academiei Române, Buc., 1883. Vezi și D. Cantemir, *Divanul*, ediție recentă sub îngrijirea lui Virgil Cândea, Buc., E.P.L., 1969, colecția „Scriitori români".

[5] Lucrare nepublicată ; o copie se află în mss latin nr. 76 la Biblioteca Academiei Republicii Socialiste România.

[6] Ediția cea mai recentă în vol. antologic *Descrierea Moldovei*, colecția „Lyceum", Ed. tineretului, Buc. 1967, ediție la care ne referim.

[7] D. Cantemir, *Opere*, tom. VIII, Buc., 1901.

[8] D. Cantemir, *Istoria ieroglifică*, vol. I și II, ediție îngrijită și studiu introductiv de P. P. Panaitescu și I. Verdeș, Buc., E.P.L., 1965, colecția „Scriitori români".

[9] D. Cantemir, *Opere*, tom. III—IV, Buc., 1876.

[10] Tipărită la St. Petersburg, 1722.

sistemul sau situaţia religiei mahomedane), cu date despre otomani.

Format la şcoala culturii de tip umanist, el însuşi cu convingeri umaniste, Cantemir nu a abordat, cum am spus, problemele învăţămîntului şi educaţiei din perspectiva omului de catedră, a profesorului, ci din perspectiva umanistului, pentru care învăţămîntul şi educaţia sînt privite în primul rînd ca fenomene de cultură şi civilizaţie, condiţionatoare ale progresului uman. Iată de ce ideile sale despre învăţămînt şi educaţie nu pot fi desprinse de ansamblul de idei care alcătuiesc concepţia sa despre cultură, despre valoarea ştiinţei, a civilizaţiei în general.

Legînd cultura şi civilizaţia de funcţia de înnobilare a spiritului uman, Cantemir ajunge la ideea remarcabilă după care un popor este valoros nu prin spectacolul cuceririi şi jefuirii altor popoare, ci prin aportul pe care îl aduce pe tărîmul culturii şi civilizaţiei, prin ceea ce face ca omenirea să progreseze, progres însemnînd, după el, în primul rînd progresul în cunoaştere şi moravuri, cu accent deosebit pe realizarea condiţiei etice a omului. Modele de urmat în această privinţă sînt, după părerea sa, grecii şi romanii.

Admirator al clasicismului greco-roman, Cantemir consideră pe români ca moştenitori ai culturii antice, vitejia şi istoria lor dovedind că s-au socotit apărători ai acesteia împotriva năvălitorilor, împotriva celor care porniseră s-o distrugă : „De le vom căuta firea, inima şi cea iroicească vitejie, spune el cu mîndrie despre poporul din care făcea parte, aiave iaste că a hotarelor lumii româneşti (citeşte : romane, n.n.) împotriva sirepelor niamuri tătăreşti ca nişte zidiuri de aramă puşi şi nebiruiţi apărători s-au socotit“ [11].

Consecvent cu această idee, dar şi ca teoretician al romanităţii limbii şi poporului român, Cantemir susţine că la noi scrisul ar fi fost iniţial cel latin [12], dar că adoptarea alfabetului cirilic şi a limbii slavone a însemnat un fenomen de regres, o frînare a dezvoltării noastre fireşti pe drumul culturii clasice (a se observa ideea că scrisul şi limba îşi impun pecetea asupra caracterului culturii) şi o piedică pentru orientarea învăţămîntului spre diverse ştiinţe [13]. El deplînge astfel faptul că „fiii boierilor nu învăţau altă limbă decît cea slavonească, în care nu puteau învăţa alte ştiinţe“ [14]. De aceea, salută cu satisfacţie mişcarea culturală în limba română, în cadrul căreia menţionează rolul tipografiilor [15], prezenţa unor profesori particulari, preceptori la curţile boiereşti şi domneşti [16], întemeierea de şcoli superioare, ca Academia lui Vasile Lupu de la Iaşi şi cea a lui Şerban Cantacuzino de la Bucureşti, în ambele predîndu-se în limba greacă, prin intermediul căreia se învăţau „ştiinţele greceşti“ [17], adică disciplinele pe care le studiase şi el la Academia grecească din Fanar.

Descrierea Moldovei, din care luăm aceste date, constituie o importantă sursă de informaţii pentru istoria pedagogiei româneşti, întrucît întîlnim aci destule referiri asupra scrisului, culturii şi învăţămîntului. Am nota informaţia despre conţinutul învăţămîntului religios tradiţional, limitat la cîştigarea unor deprinderi de a citi şi scrie, precum şi la însuşirea unor cunoştinţe religioase elementare [18], situaţie nesatisfăcătoare, după cum vom vedea, pentru concepţia umanistă asupra învăţămîntului, aşa cum o înţelegea Cantemir.

De altfel, în această vreme nu numai învăţămîntul, ci cultura în genere în limba română se mărginea la o literatură cu conţinut în mod prevalent religios în înţelesul tradiţional al cuvîntului. Deşi se traduseseră în româneşte pînă şi unele lucrări cu caracter filozofic, limba elină, care lupta din răsputeri să ia locul slavonei ca limbă sfîntă şi de cultură, se instaurase ca limbă de predare şi deci de vehicul al ştiinţelor în şcolile noastre superioare cu un oarecare timp înainte de instaurarea domniilor fanariote. Cum era şi de aşteptat, însuşi Cantemir avea admiraţie pentru această limbă, nu numai din convingeri umaniste, ci şi din motive practice, ea fiind o limbă de lucru şi de circulaţie, prima sa lucrare, *Divanul lumii,* conţinînd, după cum ştim, o versiune greacă, alături de cea română, a textului.

[11] *Hronic,* ediţia citată, p. 13—14.

[12] *Descrierea Moldovei,* ediţia colecţiei „Lyceum“, 1967, p. 235.

[13] *Descrierea Moldovei,* p. 236.

[14] *Ibidem.*

[15] *Ibidem,* p. 237.

[16] *Ibidem,* p. 237—239.

[17] *Ibidem,* p. 237.

[18] *Ibidem,* p. 236—237.

îl nemulţumea însă perspectiva permanentizării unei înalte culturi manifestate într-o limbă străină pe teritoriul patriei noastre, chiar dacă era o limbă scumpă umaniştilor. De aceea, eruditul cărturar nu rămîne în sferele înalte ale umanismului, ci, urmînd pilda valoroasă a unor înaintaşi şi contemporani de-ai săi pe linia promovării unei culturi în limba română, este de timpuriu preocupat să contribuie personal la ridicarea nivelului manifestărilor culturale în această limbă. Din acest impuls patriotic scrie pentru români — şi deci în româneşte — cîteva lucrări. Citäm, în primul rînd, ca cel mai important, *Hronicul*, acea lucrare de istorie în care pune şi teoretizează problemele fundamentale ale istoriei poporului român [19], apoi *Istoria ieroglifică*, operă literară de multiplă valoare şi primul roman românesc ; nu pot fi trecute cu vederea nici mai puţin cunoscuta *Laudă către van Helmont* [20], introducere menită să stea în fruntea unei lucrări de popularizare a filozofiei unui original gînditor flamand şi nici intenţia de a scrie, de asemenea în româneşte, un manual de logică [21], deci o lucrare cu destinaţie de şcoală.

Crearea în româneşte a unei opere literare de mari dimensiuni ca *Istoria ieroglifică*, fără un model artistic românesc şi de limbă literară, dar mai ales transpunerea în limba română a unor probleme de ordin teoretic din domeniul istoriei şi filozofiei, impuneau autorului necesitatea rezolvării unor serioase chestiuni de limbă. Cantemir ştia de la bun început că limba română era pe atunci, cum spunea el, „brudie" [22], adică tînără, necoaptă pentru a putea face faţă nevoilor unei arte literare şi exprimării ştiinţifice şi filozofice. De aceea, la fraza construită special ca să poată exprima o gîndire suplă, legături neobişnuite pînă aci între idei, el adaugă încercarea de a crea, pe de o parte, o terminologie românească, pornind de la fondul lexical al limbii române, iar pe de alta, de a introduce în limbă o serie de termeni străini, în special latini şi greci, cu intenţia binevenită de a mări capacitatea de exprimare a limbii noastre în filozofie şi în diverse alte ştiinţe din acea vreme.

Un alt aspect care se cuvine valorificat este ideea că învăţătura, în înţelesul nostru cultura, este obligatorie pentru bunul mers al societăţii, ideal prin care anticipează iluminismul. Obligă astfel pe conducătorii vieţii sociale şi de stat, adică pe domni şi pe dregători, să fie cultivaţi, socotind că ştiinţa este mult mai folositoare vieţii politice şi un mai bun sfetnic decît neştiinţa. Pe Mihai Racoviţă, cumnatul său şi domn al Moldovei, îl ridiculizează, întrucît „categoriile loghicăi n-au citit şi în cărţile ştiinţei nu s-au zăbăvit" [23]. În schimb, despre Constantin Duca, tot domn al Moldovei, însă de o cultură aleasă şi autor al mai multor lucrări cu caracter teologo-filozofic [24], deci în spiritul vremii, vorbeşte admirativ, pentru că „nu puţine făclii topise asupra cărţilor filozofeşti" [25]. În locul unui boier necultivat, Cantemir preferă un sărac înţelept, părîndu-i-se inadmisibil „că des şi de multe ori la muritori se vede puternicul nebun în fruntea sfaturilor, iar săracul înţelept denafara pragurilor" [26]. Înţelepciunea însăşi se găseşte deseori nu în capetele boierimii trufaşe, ci la oamenii umili, însă învăţaţi : „ştiinţa înţelepciunii nu în scaunele trufaşe şi înalte, ci în capetele plecate şi învăţate lăcuieşte" [27]. Sau : „Sfatul carile poate da săracul învăţat şi înţelept toţi împăraţii nebuni şi neispitiţi nu-l pot nemeri" [28]. Cantemir preconizează, aşadar, o răsturnare a valorilor sociale şi de clasă, scumpe aristocraţiei feudale, pentru care suprema valoare o constituia locul cel mai înalt pe scara socială, şi înlocuirea lor cu valori individuale, în care criteriul era acela al învăţăturii, al culturii.

Ideile pedagogice ale lui Dimitrie Cantemir nu sînt legate de procesul instructiv — el nefiind, cum am spus, profesor de catedră, deşi unele idei cu privire la acest aspect al formării omului întîlnim

[19] Iată cum motivează Cantemir scrierea acestei lucrări în româneşte : „Însă aceste toate, fiind de noi în limba lătinească scrise şi alcătuite, socotit-am că cu strîmbătate, încă şi cu păcat va fi, de lucrurile noastre, deciia înainte mai mult străinii decît ai noştri să ştie. De care lucru acmu de iznoavă osteninţă luînd, din limba lătinească, iară pre cea a noastră românească le prefacem". (*Hronic*, p. 186).

[20] D. Cantemir, *Opere*, tom. VI, Buc., 1883.

[21] *Istoria ieroglifică*, ediţia citată, I, p. 7.

[22] *Ibidem*, p. 4.

[23] *Ibidem*, I, p. 78.

[24] Lista lor la D. Russo, *Studii istorice greco-române*, tom. II, p. 221—223.

[25] *Istoria ieroglifică*, I, p. 50.

[26] *Ibidem*, I, p. 130—131.

[27] *Ibidem*, I, p. 76.

[28] *Ibidem*.

în operă — ci sînt subordonate în mod fundamental problemelor educaţiei, adică problemelor formării individului în vederea cîştigării unor convingeri şi deprinderi cu caracter moral, pregătirii lui pentru viaţa socială. De altfel, însuşi conceptul de cultură este definit prin sarcina formării omului moral, a deprinderii unor „obicee" bune, civilizate. El cere, de pildă, popoarelor care vor să fie stimate de altele să se remarce prin „bunătăţile obiceinice, cunoştinţa cinstii şi nevoinţa spre dînsa, învăţăturile şi vredniciile, care singure numai cele proaste şi varvare obicee a schimba şi a strămuta pot" [29]. Reţinem de aici şi rolul învăţăturii, al cultivării minţii, ca factor de civilizare şi de înnobilare a sufletului uman.

Prisma etică prin care priveşte Cantemir civilizaţia şi cultura — şi ca atare şi învăţămîntul ca componentă a lor — este concluzia logică a felului în care concepe el omul, adică faptele, realizările, viaţa personală şi socială a acestuia. În considerarea omului ca o fiinţă etică, element fundamental în filozofia sa morală, Cantemir îl priveşte în primul rînd sub condiţia relaţiei acestuia cu divinitatea. Omul este moral în măsura în care pune în practică preceptele moralei creştine, aşadar în măsura în care ascultă de poruncile divine. În cadrul acestei concepţii, Cantemir subliniază importanţa autonomiei voinţei morale, a libertăţii omului de a alege între bine şi rău. Punînd autonomia morală, liberul arbitru, la baza concepţiei sale despre morală şi ca atare la baza educaţiei, Cantemir respinge orice predeterminare şi condiţionare transcedentală a faptelor noastre. Pe acest temei, el ia atitudine, în *Loca obscura in Catechisi*, împotriva ideilor lui Feofan Prokopovici, un prelat rus contemporan, care într-o lucrare privitoare la educaţia şcolarilor, *Pervoe ucenie otrokom (Prima învăţătură a copiilor)*, susţinea teza predeterministă, de inspiraţie calvinistă, după care omul ar fi bun sau rău prin naştere.

Anticipîndu-l pe J. J. Rousseau, Cantemir susţine, în lucrarea cu caracter polemic *Loca obscura*, că, dimpotrivă, „toţi oamenii sînt la fel de buni de la natură şi toţi pot deveni buni, sub raport moral, numai dacă vor" [30]. Sau, mergînd şi mai departe în această anticipare, susţine rolul formativ al mediului social, subliniind necesitatea măsurilor de îndreptare şi consecinţele negative ale convorbirilor urîte : „de la natură toţi se nasc în mod egal buni, dar după naştere, în lipsa măsurilor de constrîngere, prin convorbiri rele, contractează obişnuinţe urîte" [31]. După el, înclinarea spre rău apare de-abia la vîrsta tinereţii, adică atunci cînd se dezvoltă judecata : „inima omului este înclinată spre rău nu de la naştere, ci de la tinereţe, adică atunci cînd începe să judece prin propria sa facultate şi să discearnă binele de rău" [32]. Această situaţie obligă la o educare a tineretului în sensul dobîndirii unor cunoştinţe şi deprinderi care să împiedice alunecarea spre rău, ideile educative de bază fiind evlavia, bunătatea, cinstea, ascultarea, respectul faţă de cuvîntul dat, respectarea poruncilor : „toţi sînt înclinaţi spre rău la tinereţe... şi în consecinţă au nevoie la această vîrstă de învăţături evlavioase, bune şi cinstite, pentru ca să asculte pe cel care vorbeşte, să aibă credinţă în cele spuse şi să respecte poruncile" [33].

Invocînd învăţămîntul tradiţional, Cantemir propune predarea unor cunoştinţe elementare de morală religioasă potrivite cu vîrsta copilăriei, elemente pe care le numeşte „fundamentele credinţei creştine ortodoxe" [34]. Alături de însuşirea cititului şi scrisului, acestea formează conţinutul sistemului de învăţămînt, ele reducîndu-se de fapt la unele chestiuni simple ca practici rituale, cum ar fi executarea semnului crucii, rugăciuni, între care şi *Tatăl nostru*, precum şi *Simbolul credinţei* [35], învăţătură concentrată a dogmelor creştine.

Aceste prime elemente care aveau, prin forţa lucrurilor, în sistemul de atunci de învăţămînt, un dublu rol, instructiv şi educativ, erau destinate memorării, adică facultăţii prin care se face îndeosebi însuşirea cunoştinţelor la vîrsta copilăriei : „Aşa dar acestea sînt fundamentele, sau cum se mai zice, elementele catehetice ale credinţei creştine ortodoxe, pe care maica sfîntă biserica le-a statornicit fiilor săi ca să le înveţe mai întîi, şi cu care, după ce au fost încredinţate memoriei, copiii să fie îndrumaţi în rugăciunile de seară şi în lecţiile de dimineaţă" [36].

[29] *Hronic*, p. 86.

[30] *Loca obscura*, p. 3 (întrucît lucrarea nu este tradusă, trimitem la paginaţia manuscrisului latin citat anterior).

[31] *Loca obscura*, p. 4.

[32] *Ibidem*.

[33] *Ibidem*, p. 6—7.

[34] *Ibidem*, p. 8 şi p. 23—24.

[35] *Ibidem*, p. 10—23.

[36] *Loca obscura*, p. 23—24.

În apelul pe care îl face la şcoala tradiţională, preferată, după cum am văzut, împotriva inovaţiilor lui Prokopovici, vorbeşte ca despre ceva de multă vreme stabilit (amănunt desigur important pentru istoria învăţămîntului şi pedagogiei medievale) cu privire la metode şi la o anumită ordine în predarea cunoştinţelor potrivit vîrstei şi capacităţii copiilor şi anume potrivit principiului de la uşor la greu.

Ideea că sistemul de cunoştinţe trebuie să fie potrivit cu specificul vîrstei şi că acestea trebuie predate de la uşor la greu nu reprezintă un act de aderare formală la prevederile cu caracter didactic ale învăţămîntului tradiţional din ţara noastră, ci şi o convingere intimă. El însuşi dezvoltă în *Divanul lumii*, deci cu un sfert de veac înainte de *Loca obscura*, o concepţie interesantă asupra vîrstelor sub raportul educaţiei şi instrucţiei.

Asemănînd omul cu un fruct, cu o „poamă", deci cu un element al naturii, Cantemir îi împarte viaţa în şapte vîrste, fiecare reprezentînd o etapă nu numai sub raport biologic, deci sub raportul condiţiei naturale, fiziologice, ci şi educaţional : pruncia, copilăria, catarigia, voinicia, bărbăţia, căruntele şi bătrîneţele. Pruncia ar corespunde, în limbajul de astăzi, micii copilării, fazei preşcolare, etapă de pe care trebuie începută educaţia în spirit, bineînţeles, religios : „din pruncia ta spre pocanie chemat fiind, în toate zilele vieţii tale spre pocanie pasă" [37]. Considerînd, după cum am văzut, că omul se naşte ca o fiinţă bună, Cantemir vede în pruncie un model (tipos, pildă) al nevinovăţiei şi omeniei pentru conduita omului matur : „pruncia tipos şi pildă ale altor vîrste iaste, adecă fără nici o răutate fiind" [38]. Copilăria — am spune astăzi vîrsta şcolară mică — şi catarigia, termen ce ar însemna pubertatea, reprezintă împreună o etapă formativă importantă, întrucît de felul educaţiei primite acum depinde dacă omul va fi în viaţă bun sau rău : „A doa şi a triia vîrstă, sau legătura florii a vieţii omeneşti copilăria şi cătărigia iaste ; la care vîrstă omul agiungînd, precum floarea de va în vreme bună lega, bună poamă va face, iară de în vreme rea, rea poamă va face" [39]. Despre importanţa educaţiei la această vîrstă mai spune, subliniind rolul său pentru formarea conduitei ulterioare : „În copilărie sau bune sau rele deprinderi sau obicee vei putea lega, şi carile în cătărigie vei agonisi în bătrîneţe le vei moşteni" [40].

În copilărie, educaţia şi instrucţia trebuie să aibă ca obiectiv cîştigarea în primul rînd a unei conduite disciplinate şi morale, iar la pubertate „deprinderea isticiunei", adică dezvoltarea inteligenţei şi agonisirea de învăţături, deci căpătarea de cunoştinţe. „În copilărie legea vei învăţa, în cătărigie isticiunea vei deprinde. În copilărie pedeapsa a suferi vei învăţa, în cătărigie învăţătura şi mintea vei agonisi" [41]. Educaţia primită în copilărie este, aşadar, fundamentală, natura şi profunzimea ei orientînd dezvoltarea ulterioară a omului ; de aceea, D. Cantemir o aseamănă cu temelia unei case, calitatea temeliei condiţionînd calitatea construcţiei : „adîncă şi groasă temelie lepădînd (turnînd, n.n.), mare şi înaltă şi frumoasă deasupra vei zidi casă" [42].

Despre cea de-a patra vîrstă, voinicia, adică tinereţea, prin care se înţelege adolescenţa şi poate ceva mai mult decît ea, Cantemir vorbeşte ca de o etapă plină de pericole pentru păstrarea conduitei morale. Piedicile permanentei evoluţii spre bine sînt expresia, într-o formulare modernă, a condiţiei biologice şi psihologice a tinereţii, vîrsta aceasta, fiind, după Cantemir, „neaşezată", „rătăcită" [43], plină adică de inconstanţă, omul avînd o personalitate încă insuficient formată, mai mult sclavă a plăcerilor senzoriale (J. J. Rousseau o va numi „vîrsta pasiunilor").

Adept şi propagator al moravurilor austere, asemenea contemporanului său mai vîrstnic, Antim Ivireanul — mitropolitul Ţării Româneşti, Cantemir consideră că omul, ajuns la maturitate deplină, vîrstă pe care o numeşte „bărbăţie", are cu atît mai mult obligaţia de a fi desăvîrşit ca fiinţă morală şi de a se perfecţiona autoeducîndu-se. Acum acesta se află într-o etapă de viaţă „aşezată", cu mari posibilităţi de a-şi dovedi toate resursele fiinţei sale, canalizate de educaţie pe linia omeniei [44].

[37] *Divanul*, ediţie îngrijită şi studiu introductiv de Virgil Cândea, Editura pentru literatură, colecţia „Scriitori români", Bucureşti, 1969, p. 263.

[38] *Ibidem*.

[39] *Ibidem*, p. 265.

[40] *Ibidem*, p. 265.

[41] *Ibidem*, p. 166.

[42] *Ibidem*.

[43] *Ibidem*, p. 269.

[44] *Ibidem*, p. 271.

Dacă pînă acum tentaţiile au fost prea mari şi omul prea slab pentru a se desăvîrşi din punct de vedere moral, aflat în etapa ultimelor două vîrste — cărunteţele, stadiul de declin al vieţii [45], şi bătrîneţele, vîrsta în care perspectiva morţii este foarte apropiată [46] — acesta are prilejul de a-şi reconsidera viaţa morală şi de a se îndrepta cel puţin de aci înainte [47].

În concepţia cantemiriană, activitatea educativă nu trebuie limitată, aşadar, la vîrsta copilăriei şi a pubertăţii. Pe orice treaptă a vieţii, omul este dator să se autoeduce şi să-şi perfecţioneze conduita morală, esenţială în definirea omului ca om. Cantemir poate, prin urmare, să fie socotit ca un exponent al ideii educaţiei permanente în literatura cu conţinut moral-educativ din evul mediu românesc.

O altă latură a ideilor sale cu caracter educativ este reprezentată de preocuparea de a face educaţia patriotică a poporului român, de a-i forma şi cultiva sentimentele de demnitate şi mîndrie naţională. Scopul scrierii *Hronicului* este de altfel arătat cu claritate, poporul român trebuind să înveţe din decăderea politică de atunci ceea ce trebuie să facă pentru viitor, pentru a se asemăna cu strămoşii săi, urmîndu-i în vitejie şi virtuţi [48].

În *Hronic* am văzut că face din poporul român moştenitorul şi păstrătorul legitim al culturii şi civilizaţiei antice. Tot aci susţine ideea că descendenţa noastră din poporul roman este o descendenţă nobilă, care ne face cinste şi ne obligă moralicește: „poporul romano-moldo-vlahilor nu din glogozala a naşterii de strînsură să să fi scornit, ce din cetăţeni romani, din ostaşi veterani şi din mari familii să se fie ales. Apoi din buni şi tari romano-moldo-vlahii, din buni şi tari părinţi romani născăndu-să a singelui curăţenie şi a neamului evghenie (noblețe n.n.) nestricată şi nebetejită să fie ferit, precum şi astăzi tot aşa o feresc" [49].

Nu vom intra în aspectele de amănunt prin care Cantemir înţelegea să facă cu ajutorul istoriei educaţia patriotică a poporului său. Ar mai merita subliniată însă ideea că lupta poporului român pentru păstrarea independenţei a însemnat nu numai posibilitatea de a păstra şi dezvolta cultura şi civilizaţia clasică, ci şi faptul că a fost în acelaşi timp ca un zid apărător pentru civilizaţia şi cultura europeană, idee nu lipsită de adevăr şi nu fără o adîncă rezonanţă educativă.

Dimitrie Cantemir rămîne deci ca un creator valoros nu numai pentru domeniul filozofic, istoric, artistic şi literar, ci şi ca un gînditor original şi înaintat pentru învăţămînt şi educaţie, domeniu în care îmbină convingerile de tip umanist despre cultură şi civilizaţie cu elemente prin care prefigurează şi anticipează iluminismul.

Asist. univ. C. POPEȚI, Asist. univ. P. M. ARDELEAN,
Asist. univ. GH. ȘORA
Universitatea Timișoara

Dezvoltarea învățămîntului românesc din Banat la sfîrșitul secolului al XVIII-lea

Începînd din anul 1779, Banatul, străvechi teritoriu daco-roman, este alipit la Ungaria, rămînînd, însă, în continuare o provincie aparte. În ciuda colonizărilor masive care au avut loc aici în tot cursul secolului al XVIII-lea, marea majoritate a populației continuau s-o formeze românii.

Deși populație majoritară, românii suportau cea mai însemnată parte a poverilor fiscale (taxe, dijme, impozite directe etc.), care cunoșteau o permanentă creștere, astfel că ei se aflau într-o situație economică mai grea decît conaționalii lor din principatul Transilvaniei [1]. Adăugînd la toate acestea abuzurile funcționarilor și ale trupelor de ocupație, rezultă cauzele care au determinat un ritm lent în procesul de acumulare primitivă a capitalului în economia Banatului. Pe de altă parte, o serie de transformări structurale ce începuseră deja să se contureze impuneau o înnoire a statului feudal habsburgic, vizînd aplicarea unei formule menite să adapteze vechile instituții la cerințele dezvoltării economice. Această tendință se concretizează în despotismul luminat pe care curtea de la Viena îl va promova și aplica mai ales în timpul domniei lui Iosif al II-lea. Potrivit noii concepții, ce pornea de la filozofia luminilor, statul trebuia să-și facă simțită prezența în cele mai diverse domenii ale vieții economice și sociale. Astfel, în ceea ce privește religia, despotismul luminat preconiza ridicarea statului deasupra bisericii și subordonarea acesteia, precum și o anumită toleranță religioasă. De asemenea, statul va căuta să-și atragă în slujba sa învățămîntul și cultura, problema educației fiind transformată într-o problemă politică. Încă din 1777, pe timpul Mariei Tereza, apare așanumita Ratio educations, legiuire menită să „raționalizeze" învățămîntul, în sensul de a-l adapta la necesitățile statului habsburgic. Prin aceasta se urmărea ca din rîndul nobililor să se recruteze viitorii soldați și funcționari, dintre orășeni — industriașii și negustorii, fiilor de țărani rezervîndu-li-se doar posibilitatea de a-și însuși unele cunoștințe elementare de producție casnică sau de agricultură. Ceea ce este însă cu adevărat nou și important în această lege este atenția acordată predării științelor naturii, precum și faptul că prin intermediul ei s-au creat școli populare pentru toate naționalitățile din imperiu.

Pornind de la Ratio educationis, Iosif al II-lea a pus accentul pe învățămîntul elementar, școala trebuind să formeze, înainte de toate, „buni producători și deci buni contribuabili, buni soldați, buni cetățeni, fără deosebire de neam sau confesiune" [2]. Căci, după cum justifică acesta, „Binele public (...) și nevoile cetățenești cer ca toți cetățenii să aibă un minim de cultură și un minim de educație civică" [3]. În consecință, se preconizează obligativitatea învățămîntului elmentar pentru toți copiii între 7 și 13 ani, acesta trebuind să fie uniform (adică să folosească programe și manuale unice) și gratuit, cadrele didactice urmînd a fi retribuite în bani și în natură. Luminsmul, în genral, și varianta sa iozefinistă, în special, au avut urmări favorabile pentru românii [4] din imperiul habsburgic.

Adevăratul început al reglementării învățămîntului românesc din Banat îl

[1] B. Surdu, *Liniile dezvoltării economice a Transilvaniei în sec. al XVIII-lea pînă la răscoala lui Horea*, (în) Anuarul Institutului de istorie din Cluj, tomul 3, 1960, p. 106.

[2] D. Prodan, *Supplex libellus Valachorum*, Edit. Acad. R.S.R., București, 1967, p. 240 passim.

[3] *Ibidem*, p. 252.

[4] I. Bozac și P. Teodor, *Învățămîntul românesc din Transilvania în secolul al XVIII-lea și la începutul secolului al XIX-lea* în lucrarea *Din istoria pedagogiei românești*, vol. 2, Ed. didactică și pedagogică, București, 1966, p. 155.

marchează, însă, apariţia, în 1774, a Regulelor directive pentru ameliorarea şcoalelor elementare sau triviale ilirice şi române greco-ortodoxe în ţările ereditare cezaro-crăieşti. Acestea prevedeau asigurarea şcolilor cu învăţători calificaţi, stabileau obiectele de învăţămînt (citirea, scrierea, religia), dispuneau traducerea unor cărţi şi manuale, recomandau studierea unor discipline suplimentare cu caracter practic (creşterea vitelor, albinăritul etc.); urmăreau îmbunătăţirea frecvenţei elevilor, în fine, stabileau ca în fiecare comună să se înfiinţeze cîte o şcoală [5]. După răscoala iobagilor din 1784, care a zguduit înseşi temeliile statului feudal habsburgic, dispoziţiile oficiale privind învăţămîntul românesc din Banat devin tot mai numeroase şi mai insistente. Astfel, un ordin al Consiliului locotenenţial din 1785, referitor la calificarea învăţătorilor, decreta ca „toţi dascălii în şcoalele cele rînduite normalnice mai înainte să se înveţe, şi numai după arătarea învăţăturii sale (deci în urma unui examen, n.n.) în şcoală să se pună“ [6]. Merită să fie amintit şi ordinul cu privire la „înfiinţarea şcoalelor la poporul valahic“, din 1786, menit să determine o sporire a numărului de şcoli româneşti.

În această perioadă de importante prefaceri economice şi sociale, învăţămîntul cunoaşte şi el o multitudine de forme de organizare : se întîlnesc, în afară de şcolile de stat, şcoli confesionale, alături de cele bisericeşti. Mai funcţionau, pe lîngă acestea, şcolile grănicereşti şi cele ale regiunilor miniere, care se vor apropia tot mai mult de noua formă a învăţămîntului etatizat. O întreagă acţiune, iniţiată încă înainte de 1791 [7], va urmări să extindă această formă. Astfel, guvernul de la Viena aduce la cunoştinţa aşa-numitei Comisii publico-ecleziastice primele măsuri de uniformizare a învăţămîntului în Banat, al căror scop era ca „...şcolile elementare naţionale în această limitrofă provincie nu numai să se organizeze asemănător celorlalte provincii..., dar să se ducă şi la o stare mai bună“ [8]. Concomitent, episcopii confesionali sînt obligaţi să informeze guvernul despre modul în care noile dispoziţii îşi pot găsi aplicarea şi în ce măsură se dovedesc necesare pentru progresul învăţămîntului. Se cunosc, de altfel, şi unele încercări anterioare pe această linie, datorate unor iniţiative particulare. Astfel, în 1769, Daniil Lazarin, sindic al episcopului ortodox din Timişoara, prezintă administraţiei Banatului un proiect de organizare a învăţămîntului local. Amintind că la o mie de locuitori ai acestei provincii există doar un singur ştiutor de carte, şi arătînd că această situaţie este în dauna intereselor statului, Lazarini propunea înfiinţarea de şcoli în fiecare sat sau în satele mai mici, iar la Timişoara a unei şcoli principale, destinate a scoate învăţători şi mici funcţionari de stat. Ei mai propunea totodată ca în locul şcolilor religioase să se creeze şcoli elementare cu caracter laic şi cerea ca pentru şcolile secundare să se alcătuiască manuale de gramatică în limbile română, latină şi sîrbă. Proiectul prezentat de Lazarini mai prevedea şi iniţierea elevilor acestor şcoli în probleme de administraţia şi comerţ [9]. Eforturile acestui adevărat deschizător de drumuri vor fi urmate în curînd de cele ale lui Ioan Piuariu-Molnar, celebrul oculist, luptător politic şi reprezentant de seamă al luminismului românesc. Instruit la şcolile din apusul Europei, Piuariu se va ocupa şi el de organizarea învăţămîntului românesc din Banat şi Transilvania. Trimiţînd lui Iosif al II-lea mai multe petiţii în această chestiune, el a cerut în termeni îndrăzneţi sprijin practic pentru dezvoltarea şcolilor româneşti, exprimînd totodată, într-una din aceste scrisori, satisfacţia locuitorilor din Banat pentru măsurile ce fuseseră deja întreprinse pe această linie [10].

[5] I. Vuia, *Şcoalele româneşti bănăţene în secolul al XVIII-lea*, Crăştie, 1896, p. 50—51.

[6] N. I. Albu, *Istoria învăţămîntului românesc în Transilvania pînă la 1800*, Blaj, 1944, p. 163.

[7] L. Protopopescu, *Contribuţii la istoria învăţămîntului românesc din Transilvania*, 1774—1805, Bucureşti, 1966, p. 38.

[8] *Ibidem*.

[9] H. Wolf, *Învăţămîntul bănăţean în secolul al XVIII-lea*, Viena, 1935, p. 59 (in l. germană).

[10] L. Protopopescu, *Op. cit.*, p. 35.

În sensul dezvoltării învăţămîntului românesc din Banat vorbesc şi dispoziţiile Comisiei aulice, din 1788, transmise organelor de inspecţie şcolară şi care, în limitele intereselor guvernului de la Viena, prevedeau :

1. Sporirea numărului şcolilor româneşti neunite, prin înfiinţarea de şcoli districtuale în comunele mai sărace.

2. Obligarea proprietarilor de pămînt de a contribui cu materiale de construcţie şi bani la zidirea noilor şcoli, iar a ţăranilor — cu cărăuşie şi zile de muncă.

3. Pot funcţiona ca învăţători la şcolile româneşti numai cei care s-au calificat ca atare, prin susţinerea unui examen, şi cunosc limba germană.

4. Funcţia de dascăl să nu mai poată fi moştenită în linie paternă.

5. Evidenţa tuturor copiilor obligaţi a frecventa şcoala. Aceştia nu vor mai fi sustraşi de la lecţii spre a fi folosiţi la treburile din gospodărie sau la cîmp.

6. Gratuitatea manualelor şcolare.

7. Elevii care se disting la învăţătură vor fi lăudaţi în mod public. Se vor premia anual în fiecare şcoală cîte trei dintre elevii români cei mai buni, cu scopul de a stimula îmbrăţişarea carierei de învăţător.

8. Obştea satului, bătrînii, precum şi slujitorii bisericii, vor cerceta mai des şcoala, îndemnînd tinerimea la învăţătură. Funcţiile de stat în aparatul comunal vor putea fi ocupate numai de către cei care posedă certificat şcolar [11].

O problemă foarte importantă pentru învăţămîntul românesc din Banat în această perioadă, aşa cum rezultă şi din dispoziţiile de mai sus, era aceea a frecvenţei. În acest sens se emite şi dispoziţia 5250 din 6 martie 1777, prin care se făcea apel la influenţa episcopilor ortodocşi, pentru soluţionarea problemei [12]. Date fiind, însă, condiţiile materiale precare ale majorităţii locuitorilor români ai Banatului, iniţiativele de acest gen, chiar şi atunci cînd ele beneficiau de girul autorităţilor ecleziastice, nu se puteau practic materializa. Metoda stimulării prin prevederi şi prin măsuri oficiale, laice sau bisericeşti, va fi înlocuită curînd prin dispoziţii mai severe, categorice. Astfel, printr-un act din 20 iunie 1785, se prevedea pedepsirea părinţilor care nu-şi vor trimite copiii la şcoală, mai ales în timpul iernii, cînd muncile campestre au încetat. În restul anului, pentru a nu sustrage elevii de la şcoală, se prevedea ca pentru păşunarea vitelor să fie angajat de către comună un păstor [13].

Cu alt prilej, se arată că, din lipsă de învăţătură, românii nu se pot îndrepta spre vre-o slujbă, iar fondurile afectate şcolilor se irosesc inutil, prin nefrecventarea acestora de către elevi. Se subliniază totodată necesitatea învăţăturii, care este nu numai spre folosul personal al fiecărui individ, ci şi spre cel obştesc, al întregului popor român [14].

Pe linia aceloraşi dispoziţii oficiale, se va încerca şi reglementarea raporturilor dintre biserică şi şcoală, stabilindu-se mai precis obligaţiile şi atribuţiile preoţilor parohiali, ce anume cade în competenţa lor, urmărindu-se astfel eliminarea abuzurilor din partea acestora. În ciuda eforturilor de laicizare întreprinse în această perioadă, învăţămîntul nu a putut fi, însă, complet sustras influenţei clerului, continuînd să constituie şi pe mai departe una din preocupările de căpetenie ale acestuia. Aşa, de pildă, episcopul ortodox Iosif Iacovici Sacabenţ se adresa în februarie 1788 preoţilor parohiali ca unor „primitori în seamă a şcolilor" [15]. De altfel, statul austriac, ţinînd seama de influenţa pe care preoţii o exercitau asupra maselor, nu excludea concursul acestora, în scopul de a-şi realiza mai lesne ţelurile politice şi economice.

*

Activitatea învăţătorilor şi a directorilor de şcoli, în perioada de care ne ocupăm, se înscrie pe linia eforturilor generale de afirmare a învăţămîntului românesc, în condiţiile expansiunii economice şi politice habsburgice, ale dublei exploatări la care erau supuşi ro-

[11] I. Lupaş, *Iosif II şi şcoalele româneşti din Judeţul Aradului*, în *Studii, conferinţe şi comunicări istorice*, vol. I, Buc., 1928, p. 303—304.

[12] I. Lupaş, *Lucr. cit.*, p. 305.

[13] I. Vuia, *Op. cit.*, p. 52.

[14] *Protocolul circularelor parohiale din Banloc, 1781—1801*, Colecţia C. Mureşeanu, Timişoara, p. 76.

[15] Arhivele Statului, Timişoara, *Condica pentru circulare parohiale*, Mehadia, 1783—1804, p. 36—38.

mânii din imperiu. Numeroase acte şi documente de epocă atestă preocuparea acestora pentru pregătirea lor profesională, cu scopul de a face faţă în şcolile unde funcţionau. În multe localităţi, datorită străduinţei învăţătorilor şi directorilor, elevii frecventează cu regularitate şcoala, obţinînd rezultate bune la învăţătură. Astfel, un document din 1794, referitor la Nicolae Horga, învăţător din Seleuş (Comitatul Aradului), arată cum acesta „se instruieşte în tot cursul anului [16]". Răzbat din aceste documente, pe lîngă rîvna cu care se pregăteau învăţătorii români, patriotismul ardent al acestora, eforturile lor de luminare a poporului, de cultivare a tradiţiilor acestuia [17]. La rîndul lor, directorii de şcoli erau preocupaţi de organizarea de interne şi de cantine pe lîngă şcoli, în scopul de a veni în ajutorul elevilor nevoiaşi, de înfiinţarea unor biblioteci şcolare, de elaborarea de manuale necesare pentru bunul mers al învăţămîntului. Nu le era indiferent nici caracterul extrem de redus al programelor oficiale, care prevedeau pentru fiii de români doar cunoştinţe sumare de citit şi scris [18], după cum nu puteau trece cu vederea starea materială precară a conaţionalilor lor ţărani. Stăteau în atenţia lor şi activităţile cultural-educative cu elevii ; pe mulţi îi frămînta problema înfiinţării unui ziar românesc, a introducerii alfabetului latin în scriere [19], mulţi dintre ei criticau nepăsarea autorităţilor faţă de nevoile învăţămîntului, insuficientul sprijin material acordat şcolii româneşti. Străduindu-se să lege învăţămîntul de practică, directorii de şcoli îşi îndemnau elevii să înveţe meserii [20], fiind convinşi că pe această cale românii vor putea prospera în viitor, ridicîndu-se la o treaptă superioară de bunăstare materială. Ei legau, astfel, în mod organic conţinutul învăţămîntului de ideea unităţii, de conştiinţa apartenenţei la naţiunea română. Aşa se explică de ce învăţătorii şi directorii care se interesau de bunul mers al şcolii româneşti, urmărind să facă elevilor o educaţie naţională şi să răspîndească în popor cunoştinţele cultural-ştiinţifice, care apărau drepturile acestuia şi criticau nedreptăţile, intrau în conflict cu autorităţile de stat ale timpului.

Istoria învăţămîntului românesc din Banat şi Transilvania de la sfîrşitul secolului al XVIII-lea consemnează un lung şir de abuzuri şi acte arbitrare săvîrşite împotriva a numeroşi învăţători şi directori de şcoli româneşti, care au fost supuşi unor persecuţii sistematice, jigniţi în mod public, atinşi în sentimentul demnităţii lor naţionale, îndepărtaţi din slujbă, exilaţi, omoriţi prin otrăvire. Printre aceştia se numără şi corifeii Şcolii ardelene, Samuil Micu, Gheorghe Şincai şi Petru Maior, „martiri ai redeşteptării noastre naţionale" [21], şi implicit ai învăţămîntului românesc, Dimitrie Ţichindeal, Ioan Budai-Deleanu, Moise Nicoară, Damaschin Toma, Bojincă, Constantin Diaconovici-Loga, Paul Iorgovici, Nicolae Horga etc.

În concluzie, se poate afirma că activitatea învăţătorilor şi directorilor şcolilor româneşti din Banat la sfîrşitul secolului al XVIII-lea a fost puternic influenţată de ideile luministe propagate de reprezentanţii Şcolii ardelene. În acest sens, învăţătorii şi directorii de şcoli româneşti au împletit activitatea lor şcolară cu lupta pentru drepturile poporului român asuprit, pentru emanciparea naţională şi socială a acestuia, rezistînd încercărilor menite să-i atragă în tabăra politică a habsburgilor. Prin eforturile lor, îmbinate cu ale maselor muncitoare din Banat, s-a ajuns ca la sfîrşitul secolului al XVIII-lea numărul şcolilor româneşti din această provincie să depăşească cifra de 400, exclusiv cele ale regiunilor militare. Dintre acestea se detaşează şcoala normală din Timişoara, care, începînd din 1774, pregătea şi învăţători. Cu toată această creştere numerică, învăţămîntul românesc din Banat cunoaşte o dezvoltare

[16] Fond prefectura judeţului Arad, dosarul Conscripţii, p. 191, Arhivele Statului, Arad; cf. Gheorghe Şora, Petru Ardelean, *Nicolae Horga — luminist şi mare patriot*, „Revista de filozofie", tom. XVI, nr. 6/1969, p. 743—752.

[17] *Ibidem*

[18] Fondul Comitatului Caraş. Registrul de procese-verbale ale Congregaţiei Comitatense 1796, punctul 158, Arhivele Statului, Lugoj p. 146.

[19] V. Popeangă, E. Găvănescu, V. Ţîrcovnicu, *Preparandia din Arad*, Ed. did. şi ped. Bucureşti, 1964, p. 8—67.

[20] *Ibidem.*

[21] Gheorghe Şora, Petru Ardelean, *Vasile Goldiş — luptător pentru ideea de unitate naţională*, „Revista de pedagogie" nr. 10/1969, p. 82.

lentă, anevoioasă, datorită atît condițiilor materiale slabe de care dispuneau românii din imperiu, cît și politicii de germanizare tot mai pronunțate. Oricum, această dezvoltare nu va putea fi împiedecată, ea fiind favorizată și de politica culturală a „absolutismului luminat", promovat de împăratul Iosif al II-lea. Sfîrșitul secolului al XVIII-lea constituind cadrul de intensificare a afirmării națiunii române, eforturile românilor bănățeni de a-și dezvolta un învățămînt propriu se materializează treptat. Ele vor continua și pe viitor, cu toate impedimentele pe care le va rezerva, în secolul al XIX-lea, politica oficială habsburgică.

RECONSTRUCȚIONISMUL PEDAGOGIC AMERICAN

Conf. univ. dr.
SILVIA CERNICHEVICI

După criza economică din anii 1929—1933 în societatea americană a intervenit o epocă de mari transformări economice, sociale care s-au reflectat în diverse modalități și pe planul teoriei pedagogice, mai ales al filozofiei educației. Astfel, se manifestă tendința de a se abandona concepția tradiționalistă în pedagogie care fusese susținută de H. Mann, H. Barnard, Th. Stevens etc., conform căreia educația, școala, reprezentau mijloace ce trebuiau folosite pentru conservarea valorilor culturale ale societății americane și pentru promovarea unității sociale deasupra tuturor diversităților proprii acestei societăți bazate pe clase antagoniste.

În aceste noi condiții se impunea un alt mod de rezolvare a problemei relației dintre educație, școală și societate. O astfel de relație a fost stabilită de pedagogii progresiviști J. Dewey și W. H. Kilpatrick. Pornind de la premisa că aceste transformări sînt specifice societății americane, aceștia susțineau că sarcina fundamentală a educației ar fi să pregătească tineretul spre a le putea face față. Metodele proprii investigației științifice erau privite ca cele mai valoroase și mai eficiente instrumente pentru rezolvarea problemelor sociale [1]. În consecință, se preconiza ca școala să familiarizeze tineretul cu noile dificultăți implicate de schimbările sociale, să-l ajute să-și însușească metodele necesare rezolvării problemelor sociale, făcîndu-l apt de a contribui la construirea unei noi ordini social-economice, care, însă, evident, nu depășea în gîndirea acestor pedagogi limitele societății existente [2].

Acest nou punct de vedere a fost primit în mare parte cu entuziasm, dar curînd s-a văzut că nu era unicul, ci că și alți pedagogi încearcă să soluționeze, însă în alt mod, problema relației dintre schimbările sociale și teoria și practica educativă. O asemenea încercare face G. S. Counts, în lucrarea *Dare the School Build a New Social Order?* [3], în care își expune teza că școala este chemată să facă educația tineretului spre a se putea încadra într-o nouă ordine socială în acord cu principiile democrației americane. Depășind însă poziția progresivistă, Counts cere profesorilor „să transforme școala într-un centru de *construire* și nu numai de contemplare a civilizației noastre" [4]. Prin această teză, Counts se face primul exponent al orientării reconstrucționiste din pedagogia americană, idee pe care o adîncește în lucrarea *A Call to the Teachers of the Nation* [5]. Astfel, referindu-se la profesorii americani, el spune că aceștia, „ca loiali slujitori și conducători spirituali ai maselor populare" ... „nu pot să evadeze de la opera de reconstrucție a tradițiilor democratice și astfel de la obligația de a lucra pozitiv pentru o nouă ordine socială" [6]. Poziția adoptată atunci de Counts a rămas însă fără rezonanță în conștiința educatorilor și a oamenilor de școală americani.

Dezvoltarea rapidă — mai ales din ultimele două decenii — realizată de capitalismul american, care a dus la mari prefaceri pe plan economic, social și cultural și totodată la adîncirea contradicțiilor specifice acestei societăți a determinat, printre altele, și reluarea în discuție a problemei relației dintre aceste transformări și educație. În aceste noi condiții, poziția reconstrucționistă este susținută de Th. Brameld căruia i se datorește denumirea de reconstrucționism ce revine acestei orien-

[1] V. T. Thayer, *Formative Ideas in American Education*, New-York, 1965, p. 312—313.

[2] W. H. Kilpatrick, *Philosophy of Education*, New-York, 1951, p. 124.

[3] G. S. Counts, *Dare the School Build a New Social Order?* New-York, 1920, p. 60.

[4] *Op cit.*, p. 316.

[5] G. S. Counts, *A Call to the Teachers of the Nation*, New-York, 1933.

[6] *Op. cit.*, p. 18—19.

tări din filozofia educației americane. Brameld respinge pedagogia conservatoare, cît și pe cea progresivistă, deși recunoaște că cu aceasta reconstrucționismul are relații foarte strînse [7]. Astfel, el critică folosirea tehnicii gîndirii reflexive și metodele științifice puse în evidență de progresivism. Brameld afirmă că acesta ar fi eșuat în efortul de a postula anumite scopuri clare pentru acțiunea socială, mai ales pentru că credea că universalitatea invalidează orice angajament la scopuri specifice pe termen lung [8]. El spune că progresivismul „exprimă spiritul experimental, toleranța, considerarea tuturor țelurilor și a tuturor chestiunilor, dar nu izbutește să răspundă clar la problema în ce direcție merge" [9]. Căci, deși cere ca școala să cultive inteligența individului care ar urma să fie folosit în cooperare, el nu poate indica scopurile sociale pentru care oamenii ar trebui să coopereze. Brameld mai reproșează progresivismului că a conceput greșit societatea ca fiind un agregat de indivizi și ar fi pierdut din vedere natura supraindividuală a unor forțe și instituții ca mass-media, antagonismele de clasă etc. De asemenea, progresivismul este acuzat că ar fi subapreciat persistența și recurența sistemelor culturale, fiind în consecință înclinat să exagereze noutatea istoriei și inevitabilitatea progresului. Și, reconstrucționismul își propune să rezolve cele trei „eșecuri" capitale ale progresivismului : lipsa de scopuri, excesiva subliniere a individualismului și subestimarea obstacolelor culturale care se opun schimbărilor sociale.

Pornind de la aceste critici, Brameld expune punctul de vedere reconstrucționist, afirmînd că „natura critică a timpurilor și o teorie a învățămîntului mai fundată cultural cer o filozofie a educației care să se străduiască să dea o direcție pozitivă unei societăți în ridicare". Fără a înțelege sensul general al evoluției orînduirii capitaliste și fără a pătrunde profund în mecanismele și contradicțiile acestei societăți, Brameld pornește de la premisa că societatea americană se află într-o continuă ascensiune.

Obligația fundamentală a unei asemenea filozofii a educației ar fi „să indice căile unei reconstrucții a culturii" care, „lăsată nereconstruită este aproape cert că se va prăbuși subminată de propriile ei frustrații și conflicte" [10]. „Conștientă de nevoile, dorințele și interesele comune tuturor oamenilor", această filozofie a educației „ar trebui să încerce să stabilească prin discuție și înțelegere („consens") tipurile instituționale necesare acum și în viitor în scopul ca ființele umane să poată realiza extrema desăvîrșire a acelor valori pe care le posedă cel mai universal" [11]. El afirmă că scopurile, năzuințele și idealurile pot fi cunoscute prin cercetarea științifică și că cunoașterea lor constituie condiția necesară pentru a se putea ajunge la un mai mare „consens social" decît a fost pînă acum. Brameld insistă în mod deosebit asupra tezei că nevoile, dorințele și interesele „comune tuturor oamenilor" pot fi utilizate pentru a orienta o asemenea societate în înălțare.

Astfel, spre deosebire de unele orientări care folosesc „consensul" pentru a se asigura conformitatea cu rînduielile existente, reconstrucționismul vine cu speranța că va putea realiza prin el o transformare a societății.

Pentru a putea aprecia judicios această poziție se impune să plecăm de la considerarea faptului că Brameld se autoprezintă ca un gînditor socialist, făcînd chiar unele aserțiuni aparent foarte elocvente în acest sens. Astfel, de exemplu, el afirmă că „poporul muncitor ar trebui să controleze toate instituțiile și resursele principale dacă lumea ar vrea să fie cu adevărat democratică" [12]. Totuși, prin tezele sale referitoare la problemele educației el nu depășește limitele gîndirii pedagogice burgheze. Căci, enunțînd teza intereselor și aspirațiilor „comune tuturor oamenilor" și a „consensului social" el probează că n-a înțeles realitățile existente, anume că în condițiile unei societăți împărțite în clase antagoniste, cum este societatea americană, nu poate fi vorba de o comunitate de interese și aspirații între toți membrii săi și cu atît mai puțin de ajungerea la un consens în rezolvarea unor probleme fundamentale, cum este aceea a sensului devenirii sociale. Brameld trece cu vederea

[7] Th. Brameld, *The of Explosive Ideas in Education*, Pittsburg, 1965, p. 25.

[8] Th. Brameld, *Education for Emerging Age*, New-York, 1961, p. 24.

[9] *Op. cit.*, p. 26.

[10] *Ibidem*, p. 15.

[11] *Ibidem*, p. 139.

[12] Th. Brameld, *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, New-York, 1956, p. 338.

faptul că membrii unei atare societăţi sînt determinaţi prin însăşi poziţia şi prin interesele lor de clasă să aibă opinii, aspiraţii nu numai diferite, ci adeseori chiar contradictorii, şi deci să nu-şi poată uni forţele pentru „reconstrucţia societăţii".

Subliniind faptul că omenirea se află într-o perioadă extrem de critică şi reliefînd multe din trăsăturile negative ale societăţii americane (ca psihoza militară, goana după profituri etc.), Brameld afirmă că educaţia trebuie să joace un rol creator în formarea viitorului [13]. El abordează, pornind de la această teză, problema rolului şcolii, afirmînd că aceasta are sarcina potenţială mai degrabă de a crea cultura decît de a o reflecta. În consecinţă, formulează cererea ca şcolile să fie transformate „în instituţii puternice ale schimbărilor culturale în scopul realizării unei ordini democratice pe toată planeta" [14].

Pornind de la acest nou rost al şcolii, Brameld cere să se reconsidere, să se restructureze conţinutul învăţămîntului şi metodele de instrucţie şi educaţie. Astfel, după opinia lui, conţinutul învăţămîntului ar trebui axat pe „problemele şi proiectele unei democraţii în reorganizare", ale unei societăţi antrenate într-o rapidă evoluţie. De exemplu, consideră că s-ar putea centra întregul material didactic predat pe tema : „Ce fel de lume am putea avea şi ar fi de dorit să avem ?". Şi, în cadrul procesului de învăţămînt, ar trebui succesiv examinate diferitele aspecte ale acestei probleme : economice, sociale, politice, morale, estetice etc. [15]. Şcoala ar trebui, după opinia lui, să convingă pe elevi că programul reconstrucţionist este valoros şi urgent. Ea ar trebui însă să realizeze acest obiectiv în mod democratic, pentru că dacă ar căuta să-şi impună idealurile şi crezurile ar nega principiul democraţiei din susţinerea căruia această orientare îşi face un merit principal. În consecinţă, în clasă, profesorul ar avea datoria de a incita pe elevi la cercetarea critică a argumentelor care pledează pentru şi contra reconstrucţionismului. El ar trebui să le permită să-şi expună propriile lor vederi, să opteze sau nu pentru soluţiile reconstrucţioniste. Referindu-se la această problemă, Brameld spune „noi sîntem profesori — cetăţeni cu convingeri, cu angajamente, cu partialităţi pe care le credem apărabile. Şi noi înţelegem nu numai să le prezentăm în piaţa publică, nu numai să invităm la complet libera cercetare a fiecărei convingeri, ci să militäm pentru acceptarea lor de cea mai largă majoritate posibilă" [16].

În legătură cu transmiterea prin învăţămînt a unor scopuri şi idealuri acceptate privind viitorul, reconstrucţionismul pune şi problema îndoctrinării (a inculcării necritice de date şi teorii). Considerînd că oamenii ajung să elaboreze convingeri pozitive numai cînd cercetează în mod critic şi exhaustiv opiniile divergente şi îşi selectează liber valorile, Brameld respinge îndoctrinarea [17].

O altă problemă majoră a învăţămîntului în care reconstrucţionismul vine cu vederi noi este cea metodologică. Punînd în relief contrastul dintre progresivism şi reconstrucţionism pe acest plan, Brameld susţine că în procesul de învăţămînt şcolarii ar trebui să fie încurajaţi să aprofundeze problemele cruciale ale epocii contemporane şi, pe această bază, să-şi formeze spiritele prin adoptarea celor mai pozitive soluţii, pentru a ajunge ulterior să acţioneze pe bază de „consens" în vederea reconstrucţiei democratice a societăţii.

Deşi în opera sa Brameld are meritul de a critica cu luciditate multe dintre lipsurile şi contradicţiile societăţii americane contemporane şi occidentale în general, el nu ajunge totuşi la adevăratele lor cauze şi de aceea nu poate oferi nici autenticele soluţii ale unei reconstrucţii radicale a societăţii. Situîndu-se pe poziţii pedagogice burgheze, reconstrucţionismul crede că a găsit remediul stărilor de lucruri ale societăţii americane în *reconstrucţia ei* — care nu depăşeşte în esenţă limitele relaţiilor de producţie capitaliste şi ale democraţiei burgheze — de către educaţie şi şcoală. Or, şcoala nu reprezintă o forţă socială care prin propriile ei

[13] Th. Brameld, *The Use of Explosive Ideas in Education*, Pittsburg, 1965, p. 25.

[14] Th. Brameld, *Education for Emerging Age*, New-York, 1961, p. 26.

[15] *Op. cit.*, p. 24—35.

[16] Th. Brameld, *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, New-York, 1956, p. 338.

[17] Th. Brameld, *Patterns of Educational Philosophy*, New-York, 1950, p. 558 şi *Education for Emerging Age*, p. 156—157.

resurse şi puteri să poată promova reconstrucţia culturală şi prin aceasta pe cea socială. Chiar în societăţile antrenate în schimbări revoluţionare şcoala contribuie la aceste transformări doar prin modul în care abordează şi soluţionează propriile ei probleme, sarcini, fără a-şi propune explicit scopuri reconstructive, străine de educaţie. În societăţile conservatoare, şcoala îndeplineşte prin excelenţă rolul de a transmite nealterate tradiţiile culturale la tînăra generaţie. Întrucît societatea americană se află antrenată în evoluţie şi nicidecum într-o mişcare revoluţionară, şcoala americană nu poate prin însăşi poziţia ei de factor suprastructural burghez să joace — fie şi numai în sfera preocupărilor proprii — un rol reconstrucţionist, ci are menirea să consolideze rînduielile existente şi să promoveze noul numai în măsura în care corespunde intereselor forţelor conducătoare ale societăţii. De fapt, însăşi poziţia reconstrucţionistă, cu toată aparenţa ei non conformistă, nu propune ca obiectiv al reconstrucţiei sociale în esenţă decît dezvoltarea mai departe a democraţiei burgheze americane şi nicidecum stabilirea unor noi relaţii sociale. Criticabilă este şi concepţia reconstrucţionistă cu privire la centrarea conţinutului învăţămîntului pe problemele legate de reconstrucţia socială, căci aceasta ar reprezenta o orientare unilaterală a studiilor şi discuţiilor din şcoală numai către acele probleme care intră în sfera de preocupări a acestor orientări pedagogice şi lăsarea deoparte a unei game bogate de teme absolut necesare pentru înzestrarea cu o cultură generală şi pentru dezvoltarea amplă a personalităţii tinerilor. Ceea ce impune însă o apreciere pozitivă este pledoaria împotriva îndoctrinării şi pentru un învăţămînt critic, care să lase loc opţiunilor şi opinierilor. În condiţiile actuale există o tendinţă în şcoala occidentală de a substitui îndoctrinarea unei reale educaţii şi respingerea inculcării necritice de date şi concepţii are o semnificaţie valoroasă.

Reconstrucţionismul cunoaşte însă şi o direcţie mai conservatoare, reprezentată de pedagogul american I. Berkson [18]. Cercetînd problema scopurilor educaţiei, Berkson respinge teza susţinută de Brameld că acestea ar fi derivate din experienţa, nevoile şi dorinţele indivizilor, susţinînd că ele decurg din ideile şi judecăţile de valoare care dau forma şi caracterul culturii în care se dezvoltă personalitatea.

Berkson, pornind de la premisa că scopul şi conţinutul educaţiei se schimbă o dată cu condiţiile social-economice ale poporului, ajunge la concluzia că sarcina şcolii ca instituţie educativă fundamentală, pe de o parte, ar fi numai să încurajeze conformitatea cu trecutul sau cu condiţiile existente, iar pe de altă parte, să îndeplinească şi o funcţie reconstructivă. Educaţia, şcoala, spune el, „are o dublă responsabilitate, una de conservare şi alta de reconstrucţie". Prin urmare, educaţia ar trebui, pe de o parte, să pună în valoare moştenirea culturală a trecutului, iar pe de altă parte, „la această tradiţională şi esenţială muncă a educaţiei un alt scop de cea mai mare importanţă trebuie adăugat : să ajute la aducerea noii ordini democratice la fiinţă. Aceasta va implica studiul problemelor sociale contemporane în lumina idealurilor noastre naţionale" [19].

El trece cu vederea, ca şi Brameld, faptul că o autentică „nouă ordine democratică" nu poate fi realizată numai prin educaţie, ci ea ar implica schimbarea relaţiilor de producţie capitaliste. De fapt, „noua ordine democratică" de care vorbeşte nu reprezintă altceva decît vechea ordine democratică burgheză, ajustată după noile condiţii în care evoluează această societate. Aceasta se desprinde şi din susţinerea necesităţii de a se studia în scopul perfecţionării ei problemele sociale actuale în perspectiva „idealurilor noastre naţionale". Prin această formulare, Berkson escamotează faptul că nu pot exista în condiţiile unei naţiuni burgheze divizate în clase antagoniste idealuri unice, şi la rangul de „idealuri naţionale" ridică de fapt aspiraţiile burgheziei americane. Mergînd mai departe, el afirmă că, întrucît există mari diferenţe în studiile sociale „între ipotezele fundamentale ca şi între concluziile normative", ar fi foarte necesar ca „corpul ideilor şi practicilor" care constituie sistemul democratic de referinţă să fie făcut clar pentru şcolari. În acest scop, spune Berkson, „O indispensabilă funcţie a conducerii educative este să-şi formuleze directivele — principiile ei stabilite şi aspiraţiile

[18] I. Berkson, *The Ideal and the Community*, New-York, 1958.

[19] *Op. cit.*, p. 209—210.

ideale — ca o bază pentru politica şcolară" [20]. În acest sens, el stabileşte un minimum de principii ca : aderenţa la principiile şi procedurile constituţiei, acceptarea Bill of Rights, realizarea egalităţii raselor, sprijinirea bunăstării economice a întregii naţiuni, promovarea unei ordini internaţionale democratice bazate pe declaraţia universală a drepturilor omului etc. Or, este evident că aceste principii preconizate a fi promovate în educaţia reconstrucţionistă nu depăşesc limitele rînduielilor existente şi fac să fie reliefat faptul că în fond „reconstrucţia" nu reprezintă altceva decît promovarea mai departe a aceleiaşi ordini sociale.

Berkson cere ca în şcoală să se opereze din plin şi cu claritate cu toate problemele legate de viitor. Însă, spre deosebire de Brameld, care cere ca „consensul de grup" să fie urmat de „o acţiune pusă de acord", el acceptă „diferenţele de vederi cu privire la mijloacele şi măsurile desemnate să realizeze scopurile stabilite".

Berkson trece cu vederea faptul că într-o societate divizată în clase antagoniste, cum e cea americană, nu există numai diferenţe cu privire la mijloacele de folosit, ci şi scopuri diferite în funcţie de poziţia de clasă a indivizilor.

În ceea ce priveşte problema metodologică, el este de acord cu Brameld că „metoda este totdeauna importantă, dar care este semnificaţia ei se poate aprecia numai în raport cu scopurile. Numai după ce am decis ce să predăm, discutăm şi problema metodei" [21]. Regăsim la Berkson, ca o reacţie împotriva progresivismului pe plan metodologic, tendinţa, pozitivă de altminteri, de a subordona metoda faţă de scopul şi conţinutul învăţămîntului.

Prin tezele sale, reconstrucţionismul a reuşit să atragă atenţia cercurilor pedagogice, mai ales a celor americane, să se impună discuţiilor, fără însă a izbuti să cîştige aderenţi. Mai mult chiar, el a fost viu criticat de unii pedagogi americani, ca F. G. Knellerr [22], G. D. Spindlers [23], H. L. Hodgkinson [24] etc.

[20] *Op. cit.*, p. 256.

[21] *Op cit.*, p. 235.

[22] F. G. Kneller, *Educational Anthropology*, New-York-London,-Sidney, 1964, p. 87-90.

[23] *Review of Theodore Brameld the Remaking of a Culture*, „Harvard Educational Review", XXXI, nr. 3, Summer 1961.

[24] *Education and Cultural Perspectives*, Prentice Hall, 1962.

Privită în ansamblu, această orientare pedagogică americană apare ca plină de aspecte şi semnificaţii contradictorii. Apărută pe fondul crizei gîndirii pedagogice burgheze şi în contextul realităţilor sociale şi educative americane, ea îndeplineşte o funcţie pozitivă de critică a aspectelor negative ale acestora, fără a merge însă în profunzime spre a surprinde adevăratele temeiuri şi semnificaţii ale fenomenelor denunţate.

Această funcţie critică a reconstrucţionismului este îmbinată cu una diversionistă. Căci, prin tezele sale aparent radicale, tinde să creeze impresia că s-ar putea urmări realmente „reconstrucţia" societăţii americane prin şcoală şi n-ar fi necesare transformări profunde ale însăşi structurii economice şi sociale a acestei societăţi. De asemenea, acest caracter reiese şi din faptul că reconstrucţionismul, deşi în aparenţă pare dispus la o „reconstrucţie" radicală a societăţii americane, nu-şi propune totuşi decît idealuri care nu depăşesc limitele ei şi care reprezintă doar o tendinţă de a o adapta la noile condiţii istorice. Creînd celor neavizaţi mai temeinic impresia falsă că este o orientare radicală, el nu reprezintă decît o formulă pedagogică menită să consolideze societatea capitalistă existentă.

ORIZONTURI CONTEMPORANE ÎN PREGĂTIREA ÎNVĂŢĂTORILOR

ANA-GABRIELA NEGULESCU
cercetător, Institutul de ştiinţe pedagogice

Prefacerile adînci din viaţa economică, politică şi socială a fiecărei ţări, petrecute în cursul ultimelor decade de evoluţie a lumii de azi, generează diferite reforme ale învăţămîntului primar, schimbări în pregătirea generală şi profesională a învăţătorilor pe temeiul acestor coordonate. Procesul de reorgani-

zare a sistemelor de educație și învățămînt, mai ales a învățămîntului primar, nu este simplu. Psihologul de mare renume Jean Piaget arată : „Cu cît elevul este mai tînăr cu atît învățămîntul este mai dificil, cu atît sînt mai mari consecințele pentru viitor".

Dezbaterile în jurul problemei pregătirii învățătorilor au căpătat astăzi, în toate țările, o amploare necunoscută anterior. O cercetare comparativă * cu privire la sistemul de pregătire a cadrelor didactice dintr-un număr de țări **, ne-a permis să stabilim tendințele mai generale ce se conturează în reînnoirea învățămîntului care pregătește personalul didactic pentru învățămîntul primar.

Vom ilustra în principal următoarele aspecte : *structura organizatorică* a învățămîntului pedagogic destinat pregătirii învățătorilor, *conținutul* învățămîntului pedagogic, *pregătirea profesională pedagogică*.

Sub raportul structurii organizatorice, notăm o mare varietate de soluții, îndeosebi privind *gradul, tipul* acestor instituții, precum și în ceea ce privește *durata* de școlarizare.

Una din problemele ce polarizează multe discuții este aceea a *nivelului de pregătire :* școală normală (de tip mediu) sau învățămîntul superior. Se prefigurează astfel tendința care recomandă o soluție „reformistă", de îmbunătățire a tradiționalelor școli normale, și o altă soluție, „revoluționară", care recomandă o formație universitară pentru toți învățătorii. Din literatura consultată se desprinde totodată observația că și partizanii pregătirii învățămîntului prin institute de grad superior recunosc o seamă de avantaje ale școlii normale : o atmosferă specifică, favorabilă pentru educația vocațională a viitorilor învățători de la o vîrstă mai fragedă și pe o durată mai îndelungată, îmbinarea pe toată durata școlarității a pregătirii de cultură generală cu cea profesională, asigurarea unei baze mai largi de recrutare a elevilor. Se conturează de asemenea părerea că există un moment propice pentru a se arunca o punte între școlile normale și facultăți, îmbinîndu-se astfel „aportul științei cu cel al umanismului pedagogic, care a fost întotdeauna onoarea și rațiunea de a fi a școlilor normale" [1].

Instituția cea mai adecvată pentru pregătirea învățătorilor este — în lumina unor asemenea opinii — *institutul pedagogic, anexat universității*. Institutul poate asigura o *dublă pregătire*, științifică și pedagogică, armonios îmbinată și în strînsă legătură cu activitatea practică desfășurată în școli de aplicație.

Nu lipsită de interes este *soluția organizării unice a pregătirii profesionale a diferitelor categorii de pedagogi*, bazată în primul rînd pe echivalența responsabilității asumate în condiții diferite.

Cercetarea comparativă relevă existența a două tipuri de școli, în cadrul învățămîntului pedagogic, *cu mai mare pondere : școlile normale și institutele pedagogice*.

Școlile normale sînt tipuri de școli de grad secundar, cu durata studiilor de 3, 4 sau 5 ani (Spania, Italia, Franța, Elveția, Islanda, Norvegia, Suedia, Belgia ș.a.). Institutele pedagogice sînt instituții de grad post-secundar, cu durata studiilor de 1, 2, 3 sau 4 ani (Irlanda, Luxemburg, Spania, Grecia, Franța, Elveția, Islanda, Norvegia, Anglia, R. F. a Germaniei, Danemarca, Ungaria, Bulgaria, Suedia, Austria, Belgia etc.). Cele mai numeroase sînt institutele pedagogice cu durata studiilor de 2 ani. Alte tipuri de instituții întîlnite în învățămîntul pedagogic în unele țări sînt *școlile superioare pedagogice, academiile pedagogice, universitățile* (Irlanda, Elveția, Anglia etc.).

Se observă că *în numeroase țări coexistă tipuri diferite de instituții destinate pregătirii personalului didactic pentru învățămîntul elementar :* școli normale de tip tradițional, secții specializate ale liceelor (sau gimnaziilor), care conferă absolvenților un bacalaureat pedagogic, institute pedagogice avînd caracter de învățămînt superior (post-secundar).

În alte țări, dimpotrivă, evantaiul tipurilor de instituții afectate pregătirii învățătorilor înregistrează o relativă restrîngere (Danemarca, Belgia, Irlanda), mergînd pînă la un tip unic de instituție, ca de pildă în Bulgaria (institut pe-

* Această cercetare, finalizată într-un documentar, însoțit de o bibliografie asupra problemei în discuție, se află depus la sectorul Eficiența social-economică a învățămîntului din cadrul Institutului de științe pedagogice.

** Anglia, Austria, Belgia, Bulgaria, Danemarca, Elveția, Franța, R. F. a Germaniei, Grecia, Irlanda, Islanda, Italia, Luxemburg, Norvegia, Spania, Suedia, Ungaria.

[1] Paul Juif, *Le renovation des écoles normales*, „l'Education Nationale", Paris, 1967, nr. 822, p. 7—10.

dagogic de 2 ani), Ungaria (institut pedagogic de 3 ani), Grecia (academii pedagogice de 2 ani), Italia (institut pedagogic de 2 ani), Luxemburg (institut pedagogic de 2 ani).

După cum se cunoaşte, colocviul de la Amiens, din martie 1968, cu privire la pregătirea cadrelor didactice şi cercetarea pedagogică a propus spre experimentare unele soluţii. Se au în vedere studii care să conducă la absolvirea primului ciclu al facultăţii (primii doi ani, care oferă studii cu caracter general), completate cu cunoştinţe teoretice care să permită polivalenţa şi o formaţie profesională de 2 ani sub forma unui stagiu cu responsabilitatea de învăţător. Altă soluţie ar consta în : doi ani de studii universitare, concepute într-o nouă modalitate, care să permită asocierea disciplinelor incluse în planurile de învăţămînt ale facultăţilor separate, urmate de formaţia profesională menţionată mai înainte, pe o durată de doi ani. Se preconizează de asemenea pregătirea prin doi ani de studii universitare (urmate de doi ani de formaţie profesională), dobîndite în centre universitare şi de cercetare pedagogică.

Acelaşi colocviu de la Amiens a mai propus ca viitorii învăţători să fie recrutaţi din învăţămîntul pedagogic, după bacalaureat. S-a pus şi condiţia să existe un sistem care să favorizeze continuarea studiilor după învăţămîntul general obligatoriu, pentru a nu închide drumul spre cariera didactică elevilor ieşiţi din medii sociale defavorizate.

Examinînd *sistemul de admitere în învăţămîntul pedagogic*[2], am înregistrat o largă diferenţiere, în primul rînd în privinţa nivelurilor anterioare de studii, deci implicit şi a vîrstei, precum şi în privinţa formelor de admitere (probe, examene etc.).

Admiterea în învăţămîntul pedagogic începe în unele ţări la 14 ani (Italia, Spania), în altele la 15 ani (Belgia, Franţa, Elveţia, Islanda), la 16 ani (Franţa, Suedia, Spania, Elveţia), la 17 ani (Norvegia), la 18 ani (Belgia, Danemarca, Franţa, Anglia, Elveţia, Grecia, Irlanda), la 19 ani (Austria, Danemarca, R. F. a Germaniei, Suedia, Islanda, Luxemburg, Norvegia, Elveţia). Tendinţa dominatoare este de a se începe pregătirea învăţătorilor la 18 sau 19 ani. Astfel, *studiile anterioare admiterii nu mai sînt o şcoală elementară de bază sau cele secundare inferioare (scurte) decît într-un număr relativ mic de ţări. Marea pondere o deţin studiile secundare complete (lungi) cu bacalaureat.* În general, admiterea se face pe bază de concurs. Pentru a ilustra probele la examenul de admitere, notăm : *testele de aptitudini pentru învăţămînt, muzică, desen, o sănătate bună.* Totuşi, de cele mai multe ori, examenele de admitere se limitează numai la probe de cunoştinţe.

Numeroase cercetări şi lucrări de specialitate[3] evidenţiază însă *necesitatea şi importanţa existenţei preliminare a unor trăsături psihice, morale, ale personalităţii,* temelie a oricărei cariere didactice.

Mai mulţi specialişti sugerează ca la selecţia viitorilor învăţători, pe lîngă considerarea criteriilor pregătirii teoretice generale, să se aibă în vedere şi unele *criterii caracteriologice şi vocaţionale* *.

Problema absolvirii studiilor în învăţămîntul pedagogic oferă repere precum: examenul de diplomă, atestarea studiilor, titlul acordat, dreptul de a urma învăţămîntul de grad superior. Studiile pedagogice sînt atestate de obicei prin : *certificat de absolvire* a studiilor normale şi *diplomă de învăţător* în învăţămîntul primar. (În Luxemburg, de pildă, studiile sînt atestate prin *brevet de aptitudini pedagogice).* Învăţămîntul pedagogic, cu unele excepţii, oferă celor mai dotaţi şanse de promovare în învăţămîntul pedagogic superior. Repartiţia absolvenţilor în învăţămînt, în unele ţări,

[2] Ca lucrare principală în ceea ce priveşte pregătirea învăţătorilor, deci şi în acest aspect al problemei, poate fi citată lucrarea lui Joseph Majault, *La formation du personnel enseignent* şi *Enseignement générale et technique* în „l'Education en Europe", serie II, nr. 4. Strasbourg, 1965.

[3] Între care reţinem lucrarea lui Robert Dottrens, *Instituteurs hier, educateurs demain. L'évolution de l'école primaire,* Ed. Charles Dessart, Bruxelles, 1966, p. 171.

* Colocviul de la Amiens propune : „Atît pentru recrutarea, cît şi pentru aprecierea stagiilor în curs de formare, capacităţile intelectuale să nu fie singurele criterii care să se ia în considerare. Este necesar de a ţine seama în egală măsură şi de calităţile umane şi ale personalităţii". Mai mult, colocviul a cerut iniţierea unor cercetări în această direcţie. Este vorba de a stabili cum s-ar putea constata, prin folosirea unor probe, existenţa acelor calităţi considerate necesare pentru activitatea didactico-educativă.

se face de către stat (Grecia). În alte țări, în Italia, de exemplu, tinerii care obțin diplome de învățător nu sînt repartizați de stat în învățămînt, rămînînd ca fiecare absolvent să-și caute post adresîndu-se direct organelor locale de învățămînt.

În ceea ce privește stabilirea conținutului actual și de perspectivă al învățămîntului pedagogic, cercetarea comparativă relevă însemnătatea pe care o are corelarea acestuia cu caracteristicile învățămîntului contemporan — în general — și cu ale învățămîntului primar — în special.

Se distinge una din principalele tendințe ale învățămîntului de azi — orientarea pedagogică prospectivă — școala primară trebuind a fi înțeleasă nu ca fiind singurul grad de învățămînt majoritar în cadrul unei noțiuni, ci ca *prima treaptă a învățămîntului general obligatoriu* *. Obiectivele școlii primare se modifică și ele, de vreme ce în învățămîntul general obligatoriu accentul se pune tot mai mult pe pregătirea elevilor în vederea desfășurării în condiții corespunzătoare și cu randament optim a studiilor sistematice ulterioare **.

Bineînțeles, planurile de învățămînt în vederea pregătirii învățătorilor cuprind discipline care au în vedere atît însușirea unei culturi generale, cît și de specialitate. În ceea ce privește pregătirea de cultură generală, îndeobște, cunoștințele teoretice nu urmăresc numai lărgirea orizontului, ci ele sînt selectate și orientate în vederea pregătirii profesionale propriu-zise.

În unele țări, disciplinele predate în instituțiile care pregătesc cadre didactice sînt studiate în strînsă legătură cu metodele didactice proprii fiecărei discipline (R.F. a Germaniei). Pentru pregătirea pedagogică și psihologică sînt incluse în planurile de învățămînt discipline care-și au locul cucerit în învățămîntul pedagogic de mult timp, precum *pedagogia generală, psihologia generală, psihologia copilului, metodologia generală și specială a unor obiecte de învățămînt*. Se întîlnesc din ce în ce mai mult obiecte ca : *pedagogia comparată, psihologia experimentală, sociologia (educației), etica profesională* [4]. Planurile pentru învățămîntul pedagogic din Elveția, Luxemburg, Belgia, Austria, Ungaria, Anglia sînt deosebit de elocvente în acest sens. Un loc aparte și o importanță deosebită se acordă educației estetice și fizice, culturii folclorice, precum și lucrului manual, caligrafiei ș.a., studiului mediului local. De asemenea, cursurile și denumirea lor variază de la o țară la alta și chiar de la o instituție la alta, în cadrul aceleiași țări.

Pentru *pregătirea pedagogică practică* a învățătorilor *** am întîlnit cea mai bogată gamă de modalități de realizare, unificate totuși prin locul deosebit acordat problemei respective de către un mare număr de țări (Anglia, Austria, Belgia, Bulgaria, Danemarca, Elveția, Franța, R.F. a Germaniei, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Luxemburg, Nor-

* Consemnăm în acest sens, durata învățămîntului primar în mai multe țări :

Anglia : 5-11 ani ; Austria: 6-10-14-15 ani gr. I, gr. 2 (curs politehnic); Belgia : 6—12 ani ; Elveția: 6 sau 7-10-11 sau 12 ani; Franța: 6-11 ani; R. F. a Germaniei : 6-10-15 ani (gr. I, gr. 2) ; Grecia : 6-12 ani; Italia : 6-11 ani (12—15 cls. complementare); Spania : 6-14 ani; Danemarca : 7-14 ani; Norvegia: 7-13-16 ani (cicl. 1, cicl. II); Suedia: 7-16 ani (învățămîntul de bază) ș.a.m.d.

** Funcțiile școlii primare actuale și misiunea nouă a învățătorului au fost judicios formulate de către renumitul pedagog elvețian R. Dottrens, în cadrul unei reuniuni internaționale organizate sub egida Comisiei naționale UNESCO pentru Elveția, la Geneva.

[4] Prin studiul acestor discipline se urmărește cunoașterea mișcării pedagogice contemporane, a sistemelor actuale de educație și învățămînt, precum și a îmbunătățirii activității învățătorului, a caracterului creator al acesteia. Este interesant de remarcat că în unele planuri de învățămînt (Luxemburg de ex.) se întîlnesc intercalate ocazional în orar și lecții de filmologie, logopedie, contabilitate, igienă școlară și socială. (A se vedea în acest sens lucrarea lui Joseph Majault, *La formation du personnel enseignent* și *Enseignement général et technique*, în „L.Education en Europe", serie II, nr. 4, Strasbourg, 1965.

*** În Ungaria, pe lîngă fiecare institut funcționează cîte o școală de aplicație, subordonată acestuia, încadrată cu învățători și profesori cu o bogată experiență didactică, care lucrează sub îndrumarea profesorilor-metodiști de specialitate și a profesorilor de pedagogie din institutul pedagogic. Sînt organizate clase compacte I—IV și clase în care să se predea simultan (I—IV, I—III și II—IV). Au fost luate în considerare și rapoartele provenite din călătoriile de studii întreprinse în alte țări, de către lucrători din Ministerul Învățămîntului și de către cercetători ai Institutului de științe pedagogice, precum și date oferite de delegații care ne-au vizitat.

vegia, Spania, Suedia, Ungaria). Practica pedagogică se realizează atît în *şcoli de aplicaţie*, cît şi în *şcoli primare obişnuite*. Ca forme de activitate sînt, de exemplu, asistenţele la lecţii, ţinerea de lecţii, vizitarea de şcoli, stagii de practică continuă, seminarii pedagogice *, practica în mediul rural etc. În unele instituţii de învăţămînt pedagogic, învăţătorii stagiari sînt remuneraţi în semestrul de practică (Suedia), primesc o bursă de întreţinere în timpul practicii (Ungaria), sau, pe timpul duratei studiilor, viitorii institutori şi institutoare sînt consideraţi ca stagiari şi primesc lunar o indemnizaţie (Luxemburg).

Constatăm prin cercetarea comparativă că pregătirea practică are loc atît concomitent cu pregătirea teoretică, cît şi alternativ, sau chiar după terminarea pregătirii teoretice.

Programul pregătirii învăţătorului se conturează astfel în viziunea pedagogului elveţian R. Dottrens : *Formaţia intelectuală, formaţia socială, formaţia profesională mereu reînnoită şi aprofundată, concepută într-un spirit nou, care dă învăţătorului, recunoscut în prealabil apt pentru profesia lui, sentimentul valorii sale, constituie programul unei pregătiri profesionale care va face din învăţători o categorie socială de prim rang* [5].

Ca o expresie a interesului profund de care se bucură în întreaga lume pregătirea optimă a viitorilor învăţători, reţinem recomandările privind condiţiile personalului didactic adoptate de către UNESCO în Conferinţa generală din noiembrie 1966, din care consemnăm cîteva deziderate esenţiale. Necesitatea integrării corespunzătoare a institutorului în conexiunea efortului instructiv al fiecărei naţiuni se referă astăzi la dezvoltarea cunoştinţelor generale, la îmbogăţirea culturii personale a cadrului didactic, la cultivarea aptitudinii de a instrui şi de a educa, aptitudini cărora li se cere să le corespundă înţelegerea principiilor care stau la baza bunelor relaţii umane, în interiorul şi în afara graniţelor naţionale, conştiinţa datoriei de a contribui — atît prin învăţămînt, cît şi prin exemplul personal — la programul social, cultural şi economic al comunităţii din care face parte. Pentru realizarea unui asemenea corolar se impune cu deosebire ca — indiferent de nuanţele care se cunosc în fiecare ţară — programele de formare a cadrelor didactice să includă în mod necesar, pe lîngă studii generale, studiul elementelor fundamentale ale filozofiei, psihologiei şi sociologiei, aplicate la educaţie, precum şi studiul teoriei şi istoriei educaţiei, pedagogiei comparate, pedagogiei experimentale, administraţiei şcolare. Metodele de învăţămînt privind diferite discipline se cer de asemenea incluse în aceeaşi suită de probleme recomandate studiului de bază. Totodată, se impune a se acorda o mare atenţie practicii în învăţămînt şi în activităţile extraşcolare, sub îndrumarea unor cadre cu calificare deosebită.

Reţinem totodată cîteva deziderate privind instituţiile care pregătesc cadre didactice. Este de dorit ca personalul didactic afectat acestor instituţii să aibă o asemenea pregătire care să asigure un învăţămînt echivalent — sau comparabil — cu acela din învăţămîntul superior, să aibă practică temeinică, mereu înnoită, desfăşurată în şcoală.

Optimizarea efectelor instructive ale şcolii care pregăteşte învăţători poate fi sprijinită în egală măsură prin promovarea cercetării pedagogice (desfăşurate atît de către profesori, cît şi de către elevi), creîndu-se în acest sens condiţii materiale corespunzătoare (cabinete, laboratoare). Pe lîngă procesul instructiv propriu-zis, instituţiile care pregătesc cadre didactice au menirea să slujească dezvoltarea învăţămîntului, difuzînd rezultatele cercetărilor proprii şi asimilînd roadele pozitive ale cercetării altora.

* Unele stagii, cum ar fi de exemplu în Norvegia (6 luni), comportă cursuri de : filozofia educaţiei şi istoria educaţiei (cu accent pe epoca contemporană), istoria învăţămîntului şi a sistemelor şcolare actuale, organizarea şcolară şi problemele sale în ţările scandinave şi în altele, stilistică şcolară, sociologia învăţămîntului, pedagogia generală, metodele speciale în învăţarea diferitelor discipline, igiena şcolară. De exemplu, în semestrul al V-lea studenţii fac practică la şcolile din mediul rural, îndrumaţi de profesorii de specialitate, pedagogii şi învăţătorii şcolii (Ungaria). Fiecare şcoală face o caracterizare a candidatului. În prima săptămînă, asistă la lecţii, în a doua săptămînă ţine cîte o lecţie pe zi la discipline diferite, iar în a treia şi a patra săptămînă conduce efectiv clasa. (Practica se începe la clasa a III-a, apoi la clasa a IV-a, a II-a şi la clasa I. În timpul practicii studentul ţine circa 200 lecţii).

[5] Robert Dottrens, *Instituteurs hier, educateurs demain. L'évolution de l'école primaire*, Ed. Charles Dessart, Bruxelles, 1966, p. 171.

DIN ACTIVITATEA INSTITUTULUI UNESCO PENTRU EDUCAȚIE

Institutul UNESCO pentru educație a luat ființă în 1951, la Hamburg — Republica Federală a Germaniei, ca centru internațional de educație comparată, destinat să promoveze cercetarea pedagogică și alte sarcini pedagogice ale UNESCO. Activitatea sa este îndrumată și controlată de un consiliu de supraveghere cu componență internațională ; personalul operativ cuprinde un director, patru coordonatori de programe și documentariști. Obiectivele urmărite de institut se referă la pregătirea și efectuarea programelor de studii în domeniul educației comparate, la îndeplinirea programului UNESCO cu privire la schimbul de experiență pedagogică și promovarea educației pentru înțelegerea internațională, la sprijinirea secretariatului UNESCO în acordarea de asistență pedagogică țărilor în curs de dezvoltare. Activitatea institutului se întemeiază pe convingerea că, în pofida diferențelor, există numeroase probleme comune în educație și că ele își vor găsi o rezolvare optimă prin eforturile conjuncte ale cercetătorilor din diferite țări. Contactele și schimburile vor facilita identificarea problemelor-cheie și a tendințelor principale în evoluția teoriei și a practicii educaționale pe plan mondial și definirea metodologiei pentru rezolvarea acestora.

Programul institutului cuprinde ca tipuri de activitate : reuniuni de experți (4 sau 5 anual, cu 10 pînă la 30 de participanți), seminarii, coordonarea cercetării, studii, elaborarea de lucrări, documentare și informare. Din 1954, trimestrial, apare — în trei limbi de circulație universală — „Revista internațională de pedagogie", editată de institut. Menționăm că Institutul de științe pedagogice din țara noastră își aduce contribuția la desfășurarea activității Institutului UNESCO pentru educație.

În continuare, prezentăm — pe baza materialelor primite de la Institutul UNESCO pentru educație — două reuniuni de lucru ale acestuia.

I. *Seminarul pentru directorii institutului de cercetări pedagogice și profesorii de educație* (17—21 noiembrie 1960), s-a încadrat în seria reuniunilor internaționale ce urmăresc dezvoltarea schimbului de informații, cooperarea și coordonarea în domeniul cercetării pedagogice. În vederea bunului mers al dezbaterilor, Institutul UNESCO pentru educație a elaborat trei chestionare referitoare la principalele probleme pe care le ridică cercetarea pedagogică : organizarea institutelor de cercetări, personalul acestor institute, echipament, resurse financiare, obiectivele cercetării, decizii, metode de investigație, proiectele actuale de cercetare. Datele furnizate de reprezentanții țărilor participante (Anglia, Argentina, Austria, Bulgaria, Cehoslovacia, Elveția, Finlanda, Franța, Italia, Iugoslavia, Polonia, R. F. a Germaniei, România, Ungaria, U.R.S.S.) * au sugerat adoptarea următoarei ordine de zi :

1. obiectivele cercetării ;
2. metode și tehnici folosite în cercetare ;
3. echipament disponibil și echipament deja utilizat în vederea atingerii scopurilor asumate de institute ;
4. colaborarea, cooperarea, diviziunea muncii ;
5. echipament și mijloace folosite pentru difuzarea rezultatelor cercetării și asimilarea acestora de către practica educațională ;
6. specializarea, calificarea și formarea cercetătorilor, statutul personalului de cercetare.

Discuția generală, ca și dezbaterile pe grupe ce i-au urmat, au relevat că nu există puncte de vedere controversate la obiectivele cercetării, mai ales datorită formulării acestora la modul general. S-au constatat mari similitudini și din punct de vedere metodologic, unde persistă fie atitudinea tradițională (istorico-filozofică), fie cea empirică ; s-a arătat că diferențele în dotarea cu echipament nu sînt atît de mari pentru a constitui obstacole în colaborări fecunde ; unele faze ale cercetărilor prezintă dificultăți, deoarece numai un număr foarte mic de institute au la dispoziție ordinatoare. De asemenea, discuțiile au scos în evidență faptul că nu există cooperare (în adevăratul înțeles al cuvîntului) nici chiar între institutele din aceeași țară.

Lucrările seminarului au permis să se tragă următoarele concluzii :

a. necesitatea organizării cercetării pedagogice pe echipe multidisciplinare, în care să coopereze experții din diferite domenii (pedagogi, psihologi, sociologi, statisticieni etc.) ;

b. un eventual proiect de cercetare internațională poate fi elaborat în dome-

* Au luat parte și experți ai I.E.A. (Stockholm), UNESCO (Paris), Consiliul Europei (Strasbourg).

niul matematicii sau în al ştiinţelor naturii ;

c. asemenea proiect trebuie să fie precedat de un bun sistem de informare reciprocă ;

d. se impune formarea adecvată a tinerilor cercetători, deoarece pregătirea pentru investigaţia pedagogică pe care o primesc prin universităţi s-a dovedit a fi nesatisfăcătoare în majoritatea ţărilor participante ;

e. schimbul eficace de cercetători presupune informaţii constante şi complete asupra activităţii de cercetare a institutelor. Efortul de informare trebuie coordonat de Institutul UNESCO pentru educaţie.

II. *Reuniunea internaţională a experţilor cu privire la învăţămîntul limbii materne* (Hamburg, 8—12 dec. 1969). Dintre sarcinile ce se pun educaţiei moderne, formarea elevilor pentru înţelegerea şi folosirea limbii materne a fost adesea neglijată sau n-a fost examinată în spiritul urgenţei şi al experimentării de care în ultimii ani au beneficiat alte activităţi din programele şcolare, mai ales studiul limbilor străine, al matematicii şi al ştiinţelor naturale. Institutul UNESCO pentru educaţie a invitat experţi din 8 ţări ca să discute variatele condiţii ale studierii limbii materne, locul ce-i revine în programe, conţinutul eventualelor măsuri de optimizare a învăţămîntului limbii materne.

Discuţiile au subliniat aspectele creatoare ale studierii şi folosirii acestei limbi. S-a remarcat, pe bună dreptate, că latura orală de comunicare este în general neglijată, datorită accentuării exigenţelor formale şi normative ale limbii scrise. Din acest punct de vedere s-a constatat că sistemele de examene au tendinţa de a împiedica dezvoltarea limbii vorbite ca mijloc de expresie individuală. Trebuie condamnată şi folosirea prioritar praxiologică a limbii materne, neglijarea valenţelor afective ale acesteia. Deficienţele semnalate se datoresc, în cea mai mare măsură, formaţiei nesatisfăcătoare a cadrelor didactice, faptului că ele nu sînt deplin conştiente de implicaţiile studiului şi ale folosirii limbii materne care sînt dezvăluite de psihologia copilului şi de teoriile lingvistice moderne. Participanţii au marcat necesitatea obţinerii cît mai multor date de bază ce permit elaborarea studiilor menite să ajute profesorul în exercitarea funcţiilor sale la lecţii. Ei au sugerat o analiză generală a formaţiei cadrelor didactice şi a metodelor ce se folosesc în pregătirea viitoarelor cadre didactice, în vederea perfecţionării învăţămîntului limbii materne. În acest sens, ar putea fi elaborate modele metodologice cu scop de testare, stabilindu-se comparaţii între practica din clasă şi metodele experimentate. Informaţiile culese trebuie să fie distribuite pe scară mare printre cadrele didactice, directori de şcoli, inspectori, prin intermediul consfătuirilor, seminarelor, grupelor de muncă şi al altor forme ale schimbului de experienţă.

Acceptînd premisa după care limba constituie temeiul pentru înţelegerea propriei naturi, participanţii au exprimat speranţa că cercetarea şi experimentarea în acest domeniu vor acorda atenţie deosebită factorului timp ce intervine în studiul limbii materne. Se vor obţine rezultate nesemnificative dacă vechea gramatică prescriptivă va fi înlocuită de o altă formă a scientismului, poate mai atrăgătoare în haina teoriilor lingvistice moderne.

În acelaşi timp trebuie făcute eforturi pentru păstrarea echilibrului între cercetare şi examinarea sa de către educatori, în aşa fel încît practica şcolară să beneficieze maximal. Au fost supuse atenţiei participanţilor două experimente în curs de desfăşurare : Ian Forsyth a prezentat observaţiile obţinute datorită „Proiectului Şcolii medii", întreprins la Universitatea din Londra, care urmăreşte ca elevii să conştientizeze limba maternă şi să ajungă la o mai bună înţelegere a ei, condiţie a exercitării mai eficace şi mai imaginative a rolurilor sociale. A fost expus şi proiectul experimental elaborat sub conducerea lui J. M. Zemb, profesor la Sorbona, care are ca scop stimularea — cu ajutorul mijloacelor vizuale — a reflecţiei asupra folosirii sistematice a limbii materne, condiţie esenţială pentru un studiu cognitiv.

Reuniunea internaţională apreciază ca teme principale de studiu în domeniul învăţămîntului limbii materne :

— motivele studierii acestei limbi ;

— efectele învăţămîntului limbii materne asupra celorlalte discipline şcolare ;

— perfecţionarea metodelor pentru aprecierea progreselor lingvistice ale copiilor ;

— elaborarea tehnicilor adecvate învăţării exprimării ;

— aprecierea formaţiei cadrelor didactice care conduc învăţămîntul limbii materne.

EMILIAN DIMITRIU

SISTEMUL MUNCII EDUCATIVE ÎN LICEU *

În procesul dinamic de formare a personalității umane, vîrsta adolescenței reprezintă o perioadă de adînci transformări, a căror cunoaștere e necesară în procesul de formare a personalității tînărului. Această vîrstă cu trăsături specifice, în care se construiește personalitatea omului de tip nou, solicită din partea educatorului responsabilități sporite pentru educarea adolescenților. Mai mult ca la oricare altă vîrstă, educația devine în adolescență un act creator de înaltă valoare etică și de acută responsabilitate socială. E perioada conturării personalității omului și asimilării entuziaste a marilor valori culturale care reglementează comportamentul social.

Elaborarea unui sistem al activității educative pe care școala o desfășoară contribuie la creșterea potențialului educativ al școlii. Lucrarea *Sistemul muncii educative în liceu*, elaborată sub conducerea prof. dr. P. Bărbulescu de un grup de cercetători ai Institutului de științe pedagogice, împreună cu specialiști și de la alte instituții (V. Caraba, A. Cazacu, M. Ghivirigă, I. Dragu, E. Istrate, B. Bratu, N. N. Ceaușescu, V. Simionescu, P. Penciu, V. Pavlid, Gheorghița Fleancu, I. Dumitrescu) se înscrie, așa după cum precizează și autorii în prefață, printre instrumentele utile menite să sporească funcționalitatea educativă a școlii.

Structura lucrării este determinată de logica procesului educativ. Scopul urmărit de autori este de „a contribui la așezarea pe baze științifice a muncii educative în liceu, la închegarea unui sistem unitar al muncii educative" (p. 12). Autorii întreprind această acțiune constructivă pornind de la definirea conceptului de sistem al muncii educative și de la precizarea elementelor sale structurale. Veriga de bază a sistemului muncii educative e construită de scopul educativ. Realizarea scopului educației se urmărește prin acțiuni adecvate configurației psihice a elevilor aflați pe diferite trepte de școlarizare. Pentru fiecare vîrstă, însă, aria activității educative este complexă, răspunzînd prin varietate și multitudinea preocupărilor și cerințelor obiective ale dezvoltării multilaterale a elevilor.

Proiectarea obiectivelor și sarcinilor educaționale în liceu este făcută în capitolul al doilea al lucrării. Autorii și-au propus să elaboreze un ghid orientativ, care să întrunească „într-un tablou unitar și cuprinzător liniile generale de acțiune educațională în liceu, registrul complex al obiectivelor și sarcinilor educaționale pe care e de dorit să le aibă în vedere orice educator". Obiectivele educative fixate în acest ghid corespund necesității dezvoltării multilaterale a tinerei generații în societatea socialistă. Autorii optează pentru utilizarea terminologiei consacrate a componentelor educative: educație intelectuală, politehnică, morală etc., deși nu exclud alte modalități de structurare a acestor obiective. Din lucrare se desprinde faptul că autorii au fost conștienți de dificultatea elaborării acestui ghid orientativ, care să întrunească pentru profesorul din liceu valorile unei programe a muncii educative. În lucrare este accentuată valoarea orientativă a ghidului muncii educative în liceu. Din conținutul atît de bogat al acestei activități, profesorul selecționează sarcinile care corespund situației de fapt a clasei și particularităților individuale ale elevilor. Selecția obiectivelor educative și adaptarea la specificul clasei sînt rezultatul unui act creator de meditație și activitate pedagogică, pe care lucrarea analizată îl pregătește.

După fixarea conținutului activității educative, autorii abordează problemele metodice ale educației intelectuale, politehnice, moral-cetățenești, estetice și fizice în liceu. Analiza se deplasează de la obiective la modalitățile concrete de realizare a sarcinilor precizate. Modalitățile metodice sînt prezentate într-o viziune pedagogică largă. Astfel, valorificarea resurselor educative ale procesului de învățămînt este analizată din punctul de vedere al cultivării aptitudinilor și sentimentelor superioare ale elevilor. Procesul de învățămînt oferă educatorului mari resurse pentru elaborarea la elevi a unui stil rațional de activitate intelectuală și pentru formarea concepției știin-

* *Sistemul muncii educative în liceu* (sub redacția prof. dr. P. Bărbulescu), E.D.P., București, 1970, 378 p.

ţifice despre natură, societate şi gîndire la elevii adolescenţi. Problemele metodice ale educaţiei politehnice în liceu sînt abordate prin prisma aceleiaşi corelaţii organice între obiectivul educativ şi metodă.

Formarea etică şi civică a noii generaţii este analizată în cadrul fixat de coordonatele teoretice stabilite de autori : educarea conştiinţei şi a acţiunii morale, stabilizarea comportamentului social al elevilor printr-o educaţie cetăţenească raţională şi stabilirea unei corelaţii organice între educaţia morală şi celelalte componente ale procesului educativ. Aceste coordonate orientează activitatea educatorului de valorificare a resurselor educative ale procesului de învăţămînt. În raport cu valorile culturale transmise în cursul liceal, obiectele de învăţămînt îndeplinesc o funcţie formativă, asupra căreia autorii stăruie pentru a contura resursele educative ale fiecărui obiect. Coordonatorul tuturor influenţelor formative care se exercită asupra elevului de liceu este dirigintele. Rolul dirigintelui în complexitatea activităţii educative din liceu este delimitat pornindu-se de la premisa că influenţa sa formativă nu poate fi restrînsă la orele de dirigenţie. Valoarea practică a lucrării creşte, datorită prezentării tehnicii utilizării convorbirii etice. Tematica variată a orelor de dirigenţie ilustrează posibilităţile ample de care dispune dirigintele pentru educaţia morală a elevilor săi.

Problemele educaţiei fizice şi estetice în liceu sînt abordate în capitole separate, subliniindu-se conexiunea lor cu celelalte componente ale educaţiei. Pentru formarea receptivităţii artistice a elevilor şi lărgirea orizontului lor cultural-artistic se insistă asupra contactului nemijlocit cu opera de artă. În capitolul *Mijloacele educaţiei estetice în liceu* sînt aduse în dezbatere problemele fundamentale ale acestei componente a procesului educativ : receptarea valorii ireductibile a artei, formarea capacităţii de a recepta calitatea limbajului artistic ireductibil, conştientizarea procesului de receptare, funcţia formativă a culturii estetice.

Organizarea unui sistem raţional al muncii educative în liceu şi valorificarea resurselor educative pe care le conţine procesul de învăţămînt ridică pentru educator două probleme constante, corelate între ele : cunoaşterea elevilor şi planificarea muncii educative. Cunoaşterea elevilor este o premisă a formării şi dezvoltării elevului, căci în funcţie de datele pe care educatorul le obţine despre elevii săi organizează procesul de formare morală a viitorilor cetăţeni. Pentru cunoaşterea elevilor este nevoie ca educatorul să utilizeze cu tact şi abilitate metodele de investigare a psihicului uman. Sînt delimitate modalităţile de aplicare a observaţiei, experimentului, convorbirii, analizei produselor activităţii, metodei biografice, a chestionarelor şi anchetelor şi metodei de apreciere obiectivă a personalităţii. Indicaţiile sînt utile în perioada cînd cunoaşterea obiectivă a elevului este solicitată tot mai intens pentru a asigura o opţiune profesională adecvată personalităţii sale. Constatăm că autorii au evitat să dezbată, cel puţin sumar, valoarea cognitivă şi practică a testelor, în acelaşi moment în care se fac eforturi de introducere în şcoală a fişei psiho-pedagogice.

Noţiunea de sistem în practica muncii educative cuprinde ca pe un element component al său organizarea judicioasă a activităţii printr-o programare de perspectivă. Conceptul de planificare este înţeles ca o „construcţie mintală anticipativă a activităţii" şi acest mod de abordare a activităţii de planificare scoate munca educativă de sub imperiul spontaneităţii şi al cotidianului. Continuitatea în munca educativă, coordonarea influenţelor educative şi asamblarea lor într-un sistem coerent au ca premisă programarea activităţii educative. Argumentele de ordin ştiinţific pe care autorii le aduc pentru a fundamenta *utilitatea şi valoarea planificării* sînt întemeiate şi convingătoare. În lumina acestor argumente se analizează planificarea muncii educative la nivelul şcolii şi al clasei. Programarea unor acţiuni eficiente din punct de vedere educativ este o premisă a valorificării lor educative. Planificarea activităţii educative este o necesitate obiectivă, pe care autorii au dezbătut-o cu atenţie.

Sistemul muncii educative în liceu este o lucrare valoroasă prin

analiza teoretică a problemelor fundamentale ale educației adolescenților și prin soluțiile practice pe care le oferă diriginților. Autorii au pus la îndemîna educatorilor o lucrare menită să contribuie la perfecționarea activității educative. Ea este un prilej de meditație pentru pedagogul frămîntat de căutarea unor soluții optime de sporire a randamentului activității sale. Lucrarea ar fi deschis perspective mai largi și ar fi stimulat mai intens spiritul de reflecție, dacă în ea erau abordate sub aspect teoretic și alte probleme ale formării personalității umane : raportul dintre educație și cultură în cursul liceului, rolul formativ al valorilor culturale, comportament și cultură, societate și educație, revoluția tehnico-științifică și educația. Clarificarea unor asemenea relații sporește eficiența acțiunii formative prin perspectivele largi pe care i le deschide și prin aspirațiile educative pe care le promovează.

Prof. VASILE POPEANGĂ

NOTĂ

Conducerea Institutului de științe pedagogice menționează că volumul include o fișă pentru cunoașterea elevilor care nu este în experimentarea institutului și nu a fost avizată pentru introducerea în școală. Iar dintr-o regretabilă omisiune nu este citat în colectivul de elaborare a fișei dr. Ion Radu (care a prezentat chiar fișa în „Revista de pedagogie" nr. 7/1968) și nu se arată că acest colectiv a lucrat sub îndrumarea profesorilor A. Chircev și D. Salade.

EDUCAȚIA ȘI PEDAGOGIA ÎN PERSPECTIVĂ OPERAȚIONALĂ *

Într-o lume angajată în dezvoltare accelerată, filozofia accelerării include problemele severe ale filozofiei educației **. Și, într-adevăr, în perioada făuririi multilaterale a societății socialiste, problemele educației și pedagogiei se impun ca probleme prioritare. Rezolvarea lor modernă și contemporană e plină de căutări pasionante și ingenioase, nu întotdeauna concludente.

Ca poziție novatoare, perspectiva operațională în cercetarea educației ridică mai întîi problema renovării limbajului pedagogic. E o primă poziție metodologică a autorului, care militează pentru „un limbaj suficient de exact" (lipsit de locurile comune, banale, retorice) și „totodată suficient de saturat și concret", în măsură să asimileze progresul social și științific actual în folosul acțiunii educaționale.

Limbajul nou este expresia tendinței de a conferi umanului locul central în acțiunea educativă, ca o realitate ireductibilă, ceea ce revine drept sarcină filozofiei educației prin fundamentarea rolului cardinal, conducător, al idealului pedagogic în procesele educației.

Dar, concomitent cu această orientare filozofică, lucrarea pune în lumină și ilustrează posibilitatea *pozitivării pedagogiei* (p. 7), adică a legării idealului uman educativ de *condițiile concrete, măsurabile, perfectibile, de eficiență și de operativitate a acțiunii educaționale.*

Problema constă în ieșirea din formal și din rutină care contrazic, îngreuiază și nu permit să se rezolve problema educației în *specificul ei uman și la nivelul cerințelor contemporane.* În aceste idei își are izvorul perspectiva operațională a educației și pedagogiei. E vorba de o perspectivă științifică în măsură să asigure acțiunii educative consistența și randamentul optim prin conducerea și stăpînirea acțiunii educaționale — de la nivelul relației elementare pînă la macrosistemul educației într-un stat.

Cercetarea operațională „este o metodă de folosire a tuturor tehnicilor științifice cunoscute ca instrumente în vederea rezolvării unor probleme specifice", după cum o

* Pavel Apostol, *Educația și pedagogia în perspectivă operațională*, Editura didactică și pedagogică, București, 1969.

** Vezi unele preliminarii la lucrarea pe care o recenzăm : Pavel Apostol, *Orientări în filozofia educației*, „Revista de pedagogie" nr. 1/1968, p. 116.

definesc mulți autori, la care P. Apostol observă că ea trebuie înțeleasă ca „principiu metodologic de studiere" (p. 93). Cercetări operaționale se fac în întreprinderile economice, în instituțiile civile administrative complexe, în activitățile militare. Metodologia cercetării operaționale se bazează „pe un *sistem de metode*, cu un caracter interdisciplinar explicit, care se realizează prin constituirea unor echipe de cercetători cu formație științifică variată" (p. 93).

Orientarea pedagogiei contemporane spre o pedagogie prospectivă se datorește necesității de a învinge un paradox al educației : nevoia de *stăpînire* a accelerării progresului social învingînd *inerția structurilor educative* și *pregătind pe oameni pentru a fi capabili de invenție, inițiativă, inovație* (Vezi *Omul anului 2000*, de același autor, p. 12). Deci este necesară o adaptare a învățămîntului și a educației la cerințele viitorului. Pedagogia devine și trebuie să devină tot mai mult prospectivă.

Dar, orientarea prospectivă *revoluționează cunoașterea și acțiunea educațională :* ea cere părăsirea acțiunii educaționale artizanale, pe termen scurt și la dimensiuni individuale sau de microgrup. Devine necesară o perspectivă nouă în educație și în didactică, anume o perspectivă probabilistă, ca rezultat al reconsiderării mesajului educațional, *care nu are o semnificație pedagogică univoc determinată (în sensul că „tot ce predăm preiau elevii"), ci trebuie considerată drept un cîmp de interpretări posibile, din care educatul alege o interpretare corespunzătoare structurii sale și dorinței imprimate personalității* (p. 21).

Se impun o serie de noi puncte de plecare, de noi definiții ale conceptelor de bază în pedagogie, dintre care autorul consideră :

— în perspectivă operațională educația e o realitate acțională, în care componenta intelectuală îndeplinește o funcție de orientare, dar nu epuizează procesul (p. 36) ;

— educația trebuie să devină tot mai mult *ea însăși o invenție, o permanentă inovare, capabilă să-l înzestreze pe om cu capacitatea de a inventa* o structură de personalitate, relații și structuri sociale adecvate sistemului societății comuniste, pentru care revoluția tehnică și științifică a elaborat dispozitivele necesare (p. 38) ;

— cibernetica, fără a o considera panaceu universal al *rezolvării* tuturor problemelor posibile, are totuși o arie imensă, *putînd fi aplicată și în educație, în pedagogie.*

După această pregătire, se trece la o analiză operațională a comunicării educaționale. Cibernetizarea acțiunii educaționale și a pedagogiei, arată autorul, oferă posibilități sporite pentru realizarea idealului educațional prin determinarea prospectivă, probabilistă a conducerii pedagogice a formelor variate de activitate educativă. În acest scop se cere o teorie pedagogică formulată în termeni suficient de exacți spre a putea fi traduși în limbaj cibernetic.

Se oferă un model cibernetic educațional, în care funcția socială a educației este concepută ca sistem instruibil hipercomplex. Elementele de construcție a modelului se caracterizează prin subsisteme praxiologice instruibile de un tip deosebit (p. 87). Acest model are meritul de a evidenția faptul că înșeși subsistemele (educatorii) sînt la rîndul lor instruibili. Spre deosebire de alți modelatori ai procesului instructiv-educativ, Pavel Apostol confruntă *modelul educațional* cu realitatea, scoțînd în evidență dificultățile modelării. În același timp, confruntarea îl conduce la descrierea intuitivă a unei situații de comunicare educațională, în măsură să releve tipul comunicării educaționale ca o *comunicare totală* și care, în consecință, *nu poate fi redusă la comunicarea semantică, verbalizată.* Ajungînd la acest rezultat, se trece la schițarea principiilor unei teorii inedite a semioticii pedagogice, întrucît semiotica, concepută și fundamentată pe concepția filozofică marxistă, oferă posibilitatea înțelegerii formelor de activitate umană și a interdependenței lor cu ajutorul exprimării prin semne. Numai pe baza unei *semiotici pedagogice*, a rezultatelor analizei semiotice a procesului educațional, se poate aplica teoria informației în pedagogie, ceea ce Couffignal, Frank și alții au trecut cu vederea. „Relația educațională dintre educatori și educați apare ca o relație existențială, angajînd total persoana edu-

catorului și cea a educatului, ca o acțiune reciprocă, deși asimetrică, între termenii relației (asimetria se datorește rolului conducător al educatorului) în care, în mod evident, precumpănește aspectul informațional" (p. 107).

Între comunicarea educațională și cea artistică există similitudini. Aceste similitudini produc dificultăți în întocmirea unor modele de învățare semnificative sub raport pedagogic (p. 120). În faza actuală, modelele nu depășesc stadiul euristic de cercetare. *Trecerea la stăpînirea lor practică, eficientă în procesul educativ, este o sarcină de viitor.*

Mesajul educativ se petrece într-un „cîmp educativ" (Dimitrie Todoran), într-o situație dată, care nu poate fi redusă la un model pur informațional și la relații numai verbalizate. Aspectul neverbalizat al unei lecții sau prelegeri universitare este foarte important sub raport educativ. Dar și sub acest raport se fac încercări de a codifica (semiotiza) mesajele „ecto-semantice", cele neverbalizate, de a ține seama de rolul metaforelor, al unor momente cu caracter artistic etc. De aci, necesitatea de a optimiza atît latura semantică a procesului educativ, cît și pe cea ecto-semantică. De aceea, acțiunea educațională poate fi apropiată și identificată cu o situație de dramă, mai curînd decît cu un dialog pentru transmiterea de informații „pure".

Lucrarea profesorului Pavel Apostol ilustrează o abordare competentă, curajoasă, bogată în informații actuale și, sub unele aspecte, aducătoare de soluții noi în cercetarea operațională, cibernetică și semiotică a procesului educativ. Dezbaterea modelării în pedagogie și aplicarea semioticii în procesul educației oferă prilej autorului să aducă puncte de vedere și soluții care merită să fie continuate prin cercetări multilaterale.

Nu este o lucrare de sistematizare sau de relevări ale unor date de ontologie regională colectate prin cercetări de teren; meritul ei constă în a fi nu numai „o invitație la cercetare" (p. 137), ci de a oferi o introducere contemporană, la nivel mondial, în metodologia domeniului specific, atît de complex și atît de fin al educației. Fără îndoială, cititorul avizat studiază o asemenea lucrare „cu creionul în mînă", ducînd un dialog viu și pozitiv cu autorul, ceea ce ilustrează calea clasică și modernă de îmbogățire a patrimoniului național de gîndire și practică pedagogică, pe care această lucrare o confirmă cu succes.

LEON ȚOPA

OBSERVAȚII ASUPRA UNUI MANUAL DE BIOLOGIE *

Progresele uriașe realizate în ultimele decenii în domeniul fizicii, chimiei și tehnicii au impus științelor biologice un caracter experimental și de sinteză dinamică. Programele și manualele școlare actuale reflectă într-o măsură tot mai mare stadiul actual de dezvoltare a științelor biologice.

Manualul școlar experimental ***Probleme de biologie*** (pentru clasa a IX-a, școala generală), elaborat pe baza unei programe de tranziție, cuprinde fapte și idei care pot contribui la formarea concepției materialist-dialectice a elevilor. Expunerea generală a cunoștințelor este sistematică și corespunde posibilităților de înțelegere a celor mai importante probleme ale biologiei moderne, a mecanismelor evoluției. Legătura dintre cunoștințele teoretice și practice este realizată într-un material variat, în care se accentuează importanța cunoștințelor pentru practică, pentru viața și activitatea productivă a omului.

Ne propunem să facem o succintă analiză a manualului și precizăm că opiniile noastre se bazează pe literatura de specialitate, pe practica predării biologiei în școala de cultură generală și ca atare ne permitem să facem unele precizări, să aducem cîteva observații. În ceea ce privește prezentarea materialului din punct de vedere științific și metodic sîntem de părere că reducerea volumului

* Silvia Rădulescu și Ecaterina Csengeri, ***Probleme de biologie (pentru clasa a IX-a, școala generală)***, E.D.P., București, 1969.

de cunoștințe, determinată de principiul accesibilității, se poate realiza fără denaturarea adevărului științific, fără confuzii și inconsecvențe, fără greșeli în alegerea și interpretarea exemplelor. Întrucît spațiul nu ne permite discutarea tuturor neajunsurilor manualului, ne vom referi numai asupra acelora care influențează negativ procesul de informare și fundamentare a concepției științifice a elevului.

Tema *Forme de viață celulare* (p. 9—24) considerăm că este tratată prea sumar, dacă raportăm conținutul la numărul de ore repartizat prin programă (7 ore). Dacă ne referim la *Diviziunea celulară* (p. 15—17), apreciem că punctul de vedere adoptat de autori vine în contradicție cu rezultatele unor cercetări mai recente în domeniul citologiei. În metafază „Membrana nucleară se rupe în fragmente mici...", anafaza „Jumătățile de cromozomi se deplasează spre cei doi poli ai fusului de diviziune pînă ajung în apropierea centromerilor". Studiul *Cariochineza în lumina noilor cercetări*, publicat de I. T. Tarnavschi și M. Andrei în revista „Natura" nr. 3/1969, consemnează că în profază „...membrana nucleară se dezorganizează...", iar în anafază „Jumătățile de cromozomi migrează de-a lungul fusului nuclear spre centrozomul corespunzător'. La p. 22 autorii afirmă că „Acest proces de diferențiere și specializare a celulelor poate fi urmărit și prin studierea diferitelor colonii la flagelatele din grupul numit Volvocale".

Botanica sistematică, E.D.P., București, 1966, de prof. dr. docent I. Morariu și prof. dr. docent I. Todor, la p. 58 ne arată că : „Volvox (fam. Volvocaceae) este un exemplu de algă colonială, evoluată atît de mult, încît, în totalitatea ei, colonia pe care o formează se comportă ca un organism pluricelular". În capitolul *Spațiul biologic*, la p. 83, autorii stabilesc că : „Algele pluricelulare au numai organe de fixare numite rizoizi. Primele plante care s-au adaptat la mediul terestru au fost mușchii și ferigele". Dar, nu toate algele pluricelulare au organe de fixare — rizoizi —. Cele din familia Zygnemataceae au filamentele ca niște fire continue, nu au o bază, nici o parte apicală distinctă. Spirogyra (fam. Zygnemataceae) are talul filamentos, neramificat, liber. La algele brune, uneori talul prezintă diferențieri rizoidale, cauloidale și filoidale. După documentele paleontologice, primele fosile de ferigi se cunosc din cambrian și silurian, pe cînd mușchii se cunosc din carbonifer, prin urmare sînt mult mai tineri. Deci, primele plante care s-au adaptat la mediul terestru au fost ferigele, apoi mușchii de pămînt. La p. 84, subliniem următoarele : „Primele vertebrate terestre, batracienii și primele insecte au apărut în era paleozoică și carbonifer... Datorită vieții terestre înotătoarele unor pești s-au transformat în picioare, ...Reptilele s-au adaptat în mod definitiv la mediul de uscat". Or, amfibienii (batracienii) au apărut la începutul erei paleozoice, în perioada devoniană, din strămoșii crossopterigienilor. Scheletul aripioarelor perechi era asemănător cu membrele amfibienilor, care s-au transformat în organe de locomoție. Dintre nevertebrate, în perioada carboniferă, pentru prima oară, în stratele continentale cu cărbuni se găsesc impresiuni de aripi sau chiar corpuri întregi de insecte. Reptilele sînt adaptate la viața terestră, acvatică și aeriană.

Semnalăm în unele cazuri lipsa succesiunii logice a unor lecții și exemplificăm prin *Protecția și conservarea solului*. Schemele din manualul la care ne referim nu asigură o însușire conștientă a textului, din cauza unor trimiteri eronate. La p. 58, bunăoară, textul tratează sinteza proteinelor, iar pentru urmărirea și însușirea corectă a acestui proces autorii fac trimiterea (v. fig. 30) care explică „Determinarea sexului la Tipul Drosophila". În lecția *Determinarea și importanța biologică a sexelor*, la p. 62 se face trimiterea la fig. 31 cu intenția de a explica cum se simbolizează cromozomii sexuali, însă nici într-un caz prin indivizi sexuați diferiți la viermele marin Bonellia viridis, pentru care se indică (fig. 32), care ilustrează creșterea în volum a plantelor, determinată de multiplicarea garniturii de cromozomi. Sînt și cazuri cînd

unele figuri ocupă un spaţiu prea mare şi nici nu-şi justifică în suficientă măsură prezenţa prin conţinutul pe care-l ilustrează (de exemplu fig. 35, 36 şi 37). Nu înţelegem ce conţinut de text din manual explică şi completează planşa a IV-a, care ilustrează „Picturi în peşterile din Tassili" (Sahara).

Trecînd la analiza amănunţită a textului manualului, întîlnim destul de multe greşeli de corectură, de tipar, ca la punctul b de la p. 66, alineatul 1 de la p. 80, alineatul 6 de la p. 90.

Lecţiile despre hibridarea sexuală ca metodă de ameliorare la plante şi animale în mare măsură tratează cunoştinţe însuşite de elevi la disciplinele ştiinţelor agricole în clasele anterioare şi la biologie în clasa a VIII-a. Nu în toate cazurile se constată un echilibru între cerinţele programei şi conţinutul unor teme din manual. Ne referim la *Legile eredităţii*, pentru care programa repartizează 3 ore, iar conţinutul este tratat în mai puţin de 2 pagini.

Considerăm că valoarea reală a manualului nu este diminuată în prea mare măsură prin observaţiile care au constituit obiectul analizei noastre. După cum am afirmat, manualul întruneşte o serie de calităţi, iar prin puţinele observaţii ale noastre dorim să contribuim la ridicarea calităţii sale. Tot în acest sens, facem cîteva propuneri :

1. Autorii să examineze cu atenţie şi să înlăture toate neajunsurile manualului folosit în anul şcolar 1969/1970.

2. Să se explice termenii ştiinţifici în conţinutul textului sau la subsolul fiecărei pagini, în măsura în care sînt folosiţi în text.

3. În explicarea conţinutului din figuri, să se renunţe la sistemul legendei şi să se scrie denumirile direct pe desen.

4. Dat fiind conţinutul nou al manualului, considerăm de real folos pentru elevi şi profesori indicarea unei bibliografii sumare, la sfîrşitul fiecărui capitol.

Lector univ. CEZAR CĂŞERIU

PEDAGOGI GERMANI PROGRESIŞTI DIN ROMÂNIA

Prin această lucrare, C. Göllner demonstrează încă o dată bogatele sale informaţii de ordin istoric şi cultural referitoare la Transilvania. Spunem aceasta, întrucît autorul nu se mulţumeşte numai cu prezentarea celor cîţiva distinşi cărturari şi pedagogi de naţionalitate germană, ci, de cîte ori i se dă prilejul, deschide largi paranteze aplicative în care se referă la întreaga mişcare de idei din epoca respectivă ; astfel, sînt citate iniţiative şi anume atît din istoria culturii germanilor, cît şi din a românilor şi maghiarilor, ceea ce constituie o calitate a acestei cărţi.

Deşi integrat de mult culturii noastre umaniste a secolului al XVI-lea, fiind citat imediat după Nicolaus Olahus, Johannes Honterus apare în lucrarea lui C. Göllner nu numai ca un deschizător de drumuri prin introducerea Reformei la saşii din Braşov şi Ţara Bîrsei, de unde s-a răspîndit apoi în toată Transilvania, ci şi ca un strălucit om de şcoală. După serioase studii făcute la Viena şi după fructuoase peregrinări pedagogice la Regensburg, Cracovia şi Basel, revine la Braşov, îşi concentrează activitatea în mod deosebit în direcţia ridicării nivelului învăţămîntului şi desfăşoară o uriaşă muncă de răspîndire a cunoştinţelor ştiinţifice prin tipărirea a o serie de manuale şcolare, a unor opere literare şi istorioare accesibile maselor orăşeneşti, toate menite a populariza ştiinţa şi literatura epocii. În tipografia sa, prima tipografie din Transilvania, au apărut pentru uzul elevilor gramatici (latină şi greacă), chrestomaţii din scriitorii greci şi latini (Platon, Aristotel, Cicero, Quintilian, Seneca) ş.a. Cea mai importantă operă a lui Honterus, **Rudimenta cosmografiae,** redactată încă pe cînd era la Cracovia, are o orientare net ştiinţifică, expunînd teoria heliocentrică a lui Copernicus. Introduce în învăţămîntul gimnazial

* Carol Göllner, *Pedagogi germani progresişti din România*, Editura didactică şi pedagogică, Buc., 1969.

noțiuni de matematică și de astronomie, ceea ce era o mare cutezanță față de scolasticismul întîrziat al vremii. Honterus e, alături de Aeneas Sylvio Piccolomini și Nicolaus Olahus, unul dintre marii umaniști care recunoaște originea daco-romană și continuitatea poporului român pe meleagurile vechii Dacii, consemnînd în **Cosmografia** sa că „Țara Dacilor este acum stăpînită de moldoveni, de români transalpini și de transilvăneni". Harta **Dacia, Transilvania, Valachia, Moldavia** din **Rudimenta cosmografiae**, tipărită la Brașov în 1541—1542, a fost folosită ulterior în **Cosmographia** lui Sebastian Münster și a lui Piccolomini.

Discipolul său, Valentin Wagner, a continuat și desăvîrșit opera dascălului, străduindu-se în același timp a atrage la luteranism și pe negustorii români din Brașov și Sibiu, acțiune în care se înscrie și apariția în 1544, la Sibiu, a vestitului **Catechism luteran** în limba română.

Un reflex al activității culturalpedagogice a lui Honterus poate fi considerată și reorganizarea vechii școli de învățători și de preoți de la biserica Sf. Nicolae din Schei, în care, începînd din 1559, limba de predare slavonă a fost înlocuită cu cea română.

În acest secol, al umanismului transilvan, s-a reorganizat pe baze noi, științifice, ca un ecou al Reformei, învățămîntul în școlile protestante din Cluj, Tg. Mureș, Alba Iulia și Oradea. Se semnalează încercări noi de înființare a unor institute de învățămînt la nivelul „gymnasiumului" din Brașov, la Sibiu — prin Franciscus Stancarius — sau, mai mult, prin Georg Diedrich. Paralel cu aceste fructuoase inițiative, autorul urmărește ecoul reformelor lui Honterus pe planul învățămîntului la sașii din Bistrița, Sighișoara și Mediaș.

Al doilea cărturar și om de școală e Michael Hissmann. Cu el ne găsim în plin iluminism, iar prezentarea lui e — de altfel — precedată de o succintă expunere a iluminismului transilvănean.

Hissmann s-a pronunțat în toate scrierile sale pentru recunoașterea existenței adevărului, a cauzalității și realității obiective a spațiului, a acordat o importanță deosebită experienței în procesul de cunoaștere. Scriind despre scopul educației, Hissmann îl vede realizat prin „pregătirea tinerimii pentru o viață rațională și fericită, prin dezvoltarea tuturor forțelor sale fizice, intelectuale și morale, ca să poată contribui astfel la progresul și bunăstarea umanității" (p. 36).

Fără a fi primul la acea dată, s-a preocupat intens de problemele de psihologie, pe care o dorea a fi predată în învățămîntul mediu. Psihologia sa era însă mecanicistă (materialistă), ceea ce n-a convenit adepților concepției idealiste, între care în primul rînd era clerul. De aceea, intenția lui de a ridica nivelul învățămîntului din Transilvania prin manuale redactate de el n-a găsit sprijin printre sașii săi.

Contemporan cu reprezentanții Școlii Ardelene, Hissmann a militat, ca și aceștia, pentru răspîndirea cunoștințelor științifice în popor, pentru crearea unei literaturi filozofice și pedagogice menite a duce la laicizarea învățămîntului și la formarea unei concepții științifice despre natură și societate.

Cărturarul și pedagogul cu vederi profund democratice, a cărui simpatie pentru poporul român a mărturisit-o de atîtea ori și căruia C. Göllner îi dedică — cu tot dreptul — cele mai frumoase pagini din lucrarea sa, este Ștefan Ludwig Roth. Trimis spre a studia teologia și filozofia la Tübingen, va lua contact cu marile curente de idei ale timpului. Dar, mai presus de toate, lectura operelor lui Rousseau i-a trezit interesul pentru problemele de pedagogie ; acum i se relevă adevărata vocație în acumularea unor cunoștințe pe care, ca dascăl, urma să le pună în slujba poporului. Părăsește Tübingenul, îndreptîndu-se spre Elveția, unde își desfășura activitatea marele pedagog J. H. Pestalozzi, devenind discipolul acestuia. Timp de 18 luni va studia, preda și educa sub directa îndrumare a lui Pestalozzi. Acum redactează prima sa lucrare, bogată în idei pedagogice iluministe. **Predarea limbilor (Der Sprachunterricht)**, în care susține **primatul limbii materne** în învățămînt, întrucît de ea este condiționată „eterna dezvoltare istorică a umanității, a culturii, a

înțelegerii fenomenelor naturii și a intelectului" (p. 46).

Reîntors în țară Roth va încerca să-și pună în aplicare ideile și concepțiile sale progresiste. Ca și cărturarii români (G. Barițiu, S. Bărnuțiu), constată în lumea satelor o crasă ignoranță, explicabilă prin lipsa unui învățămînt popular la înălțimea timpului, învățămînt care se preda, ca și la români, de oameni fără o prealabilă pregătire (cantorii și clopotarii satelor). Într-un memoriu adresat „Universității săsești", formulează necesitatea înființării unor institute pedagogice pentru pregătirea învățătorilor, dar dezideratul său s-a realizat abia peste șapte zeci de ani. Al doilea obiectiv pe care-l formulase în memoriu a fost dezvoltarea rețelei de școli și o restructurare generală a învățămîntului elementar, prin orientarea lui spre un conținut științific cu aplicabilitate practică. Propunerile lui au întîmpinat însă opoziția forurilor conducătoare.

În 1842, îi va apărea lucrarea de mare răsunet în epocă **Lupta pentru limbă**, în care cerea ca limba de stat în Transilvania să fie româna, întrucît e vorbită de majoritatea populației și e cunoscută de toți locuitorii. Lucrarea venea ca o luare de poziție față de proiectul de lege adus în Dieta din Cluj, prin care se preconiza înlăturarea limbii române, atît din școlile Blajului, cît și din cele populare și înlocuirea ei cu cea maghiară.

Personalitatea acestui entuziast cărturar și pedagog și în aceeași măsură luptător pentru libertate rămîne una din cele mai frumoase exemple din istoria Transilvaniei din prima jumătate a secolului al XIX-lea.

Autorul insistă și asupra lui Franz Obert, cel care, prin periodicul pedagogic „Schul — und — Kirche", supusese unei severe critici concepțiile retrograde și racilele existente în școala săsească din a doua jumătate a secolului al XIX-lea, asupra lui Julius Römer, care, alături de Carl Fr. Weber, J. Haltrich și de medicul Fr. Krasser, va lupta prin publicații și lucrări pentru introducerea științelor naturale, a fizicii și a chimiei în învățămînt, spre a risipi misticismul și obscurantismul în care era ținut poporul prin religie și alte ritualuri, asupra lui Josef Capessius, strălucit reprezentant, alături de Ioan Popescu, al herbartianismului în Transilvania.

În lucrarea sa, C. Göllner prezintă un mănunchi de cărturari care, prin năzuințele lor, se înscriu cu demnitate, în fruntea luminătorilor populației germane din România.

NICOLAE ALBU

MANUALE ÎN SPRIJINUL PROFESORILOR DE LIMBI STRĂINE *

Preocupările privind modernizarea învățămîntului la noi în țară se reflectă nemijlocit și în străduința de a perfecționa metodele de predare a limbilor străine. Dar, pentru ca în perspectiva următorilor ani să poată fi obținute rezultate tot mai bune în acest domeniu, s-a trecut la îmbunătățirea substanțială a metodelor de predare pe baza unor studii sistematice. Astfel, la Institutul de științe pedagogice din București au fost întreprinse în ultimii ani cercetări teoretice importante în vederea elaborării unor noi orientări metodice pe baza realizărilor obținute pe plan mondial, precum și a studiilor făcute la noi în țară. Aceste noi orientări metodice s-au concretizat pentru prima dată în elaborarea manualelor de limbi străine (engleză, franceză, rusă) pentru clasa a V-a, ediția 1969, cărora le-au servit drept bază teoretică unică [1].

* M. Țăranu, *Manualul profesorului — Limba engleză, clasa a V-a*, E.D.P., Buc, 1969 ; M. Saraș, *Manualul profesorului — Limba franceză, clasa a V-a*, E.D.P., București, 1969; E. Novicicov, *Manualul profesorului — Limba rusă, clasa a V-a*, E.D.P., București 1969.

[1] L. Levițchi, M. Țăranu, *Limba engleză, clasa a V-a*, E.D.P., Buc., 1969; M. Saraș, M. Brăescu, *Limba franceză, clasa a V-a*, E.D.P., Buc., 1969; E. Novicicov, Al. Iliescu, *Limba rusă, clasa a V-a*, E.D.P., Buc., 1969.

Urmărind realizarea prevederilor programei de învățămînt, aceste manuale își propun drept scop însușirea de către elevi a limbii străine respective ca mijloc de comunicare orală și scrisă, ceea ce implică atît însușirea unui anumit material de limbă, cît și formarea unor priceperi și deprinderi de folosire a acestui material în procesul de comunicare.

Ținînd seama de faptul că procedeele moderne de predare presupun și o metodologie adecvată care trebuie să fie însușită temeinic de către cadrele didactice respective, era necesar să fie pus la îndemîna acestora un îndreptar în folosirea manualelor de limbi străine, care să le dea — pe lîngă unele îndrumări metodice generale — și anumite exemple practice de folosire a acestor manuale. Un astfel de îndreptar îl constituie *Manualul profesorului* pentru predarea limbilor engleză, franceză și rusă la clasa a V-a.

Necesitatea unui astfel de îndrumar apare și mai evidentă dacă ținem seama că, potrivit noilor orientări metodice, studiul limbilor străine începe printr-o etapă introductivă orală care durează în medie 20 de lecții, pentru desfășurarea cărora manualele școlare oferă profesorilor material ilustrativ alcătuit din desene de obiecte sau tablouri situaționale, precum și cîteva cîntece și poezii. Era necesară o exemplificare concretă a modului de desfășurare a acestor lecții.

Manualul profesorului este o lucrare deosebit de utilă, în special pentru profesorii care predau limbile străine în clasa a V-a. Mai mult decît atît, prn indicațiile metodice generale pe care le conține, prin prezentarea modului de efectuare a diverselor tipuri de exerciții structurale, precum și prin descrierea modalității de folosire a unor mijloace tehnice audio-vizuale, *Manualul profesorului* se recomandă ca o lucrare care poate să intereseze un cerc mult mai larg de cititori.

Asist. univ. ȘTEFAN BAZ

„COLOCVII" — ÎN AL V-lea AN DE APARIȚIE

În contextul publicisticii noastre pedagogice, revista lunară „Colocvii", editată de Ministerul Învățămîntului, ocupă un specific în dezbaterea problematicii genului. Ne vom referi la numerele cele mai recente : 1, 2, 3 (respectiv 43, 44, 45) pe anul 1970.

Remarcăm dintru început că prin conținutul său bogat și interesant revista este bine ancorată în realitatea pedagogică a zilelor noastre, oferind o imagine caleidoscopică inspirat meșteșugită și instructivă pentru diversele categorii de cititori. Se întîlnesc astfel studii pedagogice și psihologice de înaltă ținută științifică, pe teme de o stringentă actualitate, alături de scurte crochiuri din viața școlii, rezultate ale cercetărilor concrete laborioase și de durată, opinii mustind de autenticitate, competente consultații-lecții, dar și subtile schițe pedagogice ori informația scurtă (privind realități școlare actuale din diverse țări), alături de fișierul mereu proaspăt.

Diversitatea tematică este bine susținută de varietatea stilurilor, a colaboratorilor, în paginile revistei semnînd cercetători și profesori din învățămîntul universitar sau de cultură generală, precum și medici, psihologi, juriști.

Din problematica dezbătută se cuvine a fi relevate cîteva din direcțiile principale : cercetarea științifică, modernizarea conținutului procesului de învățămînt și a mijloacelor de predare, specificul muncii dirigintelui, activitatea de îndrumare și control, perfecționarea cadrelor didactice, realizări ale mișcării pedagogice internaționale etc.

Menționăm astfel o pledoarie argumentată și elevată privind necesitatea, specificul și perspectivele cercetării științifice, semnată de conf. dr. G. Văideanu, directorul Institutului de științe pedagogice *(Obiective în cercetarea noastră pedagogică)*, în numărul 2 al revistei. Ideea e reluată într-o altă for-

mă și cu alte argumente în nr. 3 de Ion Orghidan, sub titlul *Cercetarea științifică și perfecționarea învățămîntului.*

Perfecționarea cadrelor didactice și implicit a procesului de învățămînt — problemă de mare actualitate consemnată și în recente documente de partid și de stat — prilejuiește o dezbatere interesantă și utilă în paginile revistei sub titluri ca : *Imperativele perfecționării* — de conf. dr. Al. Bojin (în nr. 3) sau *Coordonate ale activității de îndrumare și control a școlilor* și *Inspecția școlară, mijloc de perfecționare a procesului didactic* (respectiv în nr. 1 și 3), ambele semnate de Ion T. Radu, director general în Ministerul Învățămîntului.

Numeroase pagini sînt consacrate, cu îndreptățită măsură, figurii centrale a școlii : profesorul. Profilul complex al acestuia se conturează fie din articole mai ample, vizînd trăsături generale (*Profesorul în condițiile instruirii programate* — V. Bunescu — și *Psihologia rutinei didactice* — N. Radu — în nr. 2, *Mai mult decît tehnicieni ai educației* — N. Tatu — în nr. 1), fie din scurte secvențe surprinzînd amănunte semnificative specifice (*Îl trec dar... să plece !*, de M. Ionescu, *Oricine și orice?*, de I. Micuț, *Numai experiență didactică ?* de M. Răducanu, în nr. 1 și respectiv 2 și 3 ale revistei).

Remarcăm de asemenea în aceste numere cîteva „colocvii" interesante despre problemele muncii dirigintelui : *Colocviu cu diriginții*, în nr. 1, apoi *Identitatea dirigintelui*, de Stela Predescu, în nr. 2 și 3. În ceea ce ne privește, optăm aici pentru ideea de a se consemna mai mult aspectele pozitive, realizările valoroase în acest domeniu, cu implicații atît de importante și de multiple în integrarea socială a elevilor.

Un spațiu larg acordă revista și pentru dezbaterea unor aspecte vizînd familia ca factor educativ. Remarcăm în acest sens ancheta *Responsabilitatea părinților* a lui D. Rachici în nr. 3 și scurtele secvențe *Pretenții* și *Cauze* (în numerele 2 și respectiv 3), alături de sugestiile notabile conținute de alte materiale ce nu tratează direct această problemă (de exemplu, *De ce fug elevii de la ore*, de V. Baciu, în nr. 3). Dar deoarece revista se adresează în mare parte și părinților, credem că acest capitol ar trebui mult îmbogățit.

Prin conținutul bogat și variat, printr-o formă modernă și accesibilă de prezentare a acestuia, printr-o ținută grafică îngrijită, corectă, (pasibilă îmbunătățirilor totuși), revista „Colocvii" (în speță numerele avute în vedere) creează o atmosferă, un climat, își cucerește un public cititor tot mai numeros.

TOMA STAN

PSIHOLOGIA ÎNVĂŢĂRII

de I. RADU

(Editura enciclopedică română, Bucureşti, 1969)

În domeniul noilor modalităţi de învăţare, instruirea programată preocupă tot mai intens diversele categorii de specialişti : psihologi, medici, pedagogi etc.

Cartea de faţă pledează pentru noile tehnici de învăţare, argumentînd de fapt justeţea cercetărilor în acest domeniu. Autorul demonstrează superioritatea „maşinilor de învăţat", prin aceea că dau „o mai mare varietate activităţii didactice", lărgesc repertoriul metodelor de învăţămînt, însă numai în situaţia corelărilor imediate cu „personalitatea profesorului". Aprobînd „instruirea programată" ca o nouă şi modernă tehnică de învăţare, autorul atrage atenţia asupra aspectului formativ pe care trebuie să-l cuprindă cu necesitate procesul instructiv-educativ, aspect care, în situaţia lipsei profesorului, este diminuat. Şi totuşi, în condiţiile exploziei informaţionale, ale dezvoltării imprevizibile a ştiinţei şi tehnicii contemporane, instruirea programată — sinonimă cu unul din aspectele modernizării şcolii — devine zi de zi o realitate.

CE ESTE MATEMATICA ?

R. COURANT şi H. ROBBINS

(Editura ştiinţifică, Bucureşti, 1969)

Concepţia care a stat la baza acestei cărţi a fost aceea că, în esenţă, matematica este ştiinţa care reflectă voinţa activă, dorinţa de perfecţiune estetică, avînd ca elemente de bază logica şi intuiţia, analiza şi construcţia, generalul şi concretul ; în acest context, matematica va apare ca o excelentă activitate mentală, care măreşte puterea de deducţie.

Lăsînd să se înţeleagă că participarea plenară la cultura timpului nostru implică, volens-nolens, cultură matematică, cele opt capitole ale cărţii (cap. I — **Numerele naturale,** cap. II — **Sistemul de numere al matematicii,** cap. III — **Construcţii geometrice,** cap. IV — **Geometria proiectivă,** cap. V — **Topologia,** cap. VI — **Funcţii şi limite,** cap. VII — **Maxime şi minime,** cap. VIII — **Calculul diferenţial şi integral)** expun principii ale matematicii moderne într-un stil lapidar şi sobru, pe înţelesul tuturor.

ALEX. DARIE

ATLAS ISTORIC

(Va apare în curînd la E.D.P.)

În Editura didactică şi pedagogică va apare lucrarea **Atlas istoric,** cu 122 planşe în culori, şi 67 medalioane, întocmită de un colectiv de oameni de ştiinţă de prestigiu, sub conducerea acad. C. Daicoviciu şi prof. univ. Şt. Pascu. Avînd la bază o documentare ştiinţifică riguroasă şi o tematică ce satisface nevoile de informare şi de studiu ale tineretului studios, ale personalului didactic şi ale oricărui om de cultură, lucrarea va constitui, în primul rînd, un remarcabil act de cultură.

Planşele pe care se găsesc 189 imagini redate prin hărţi şi scheme vor oglindi istoria omenirii din cele mai vechi timpuri pînă în zilele noastre, iar istoria formării şi a evoluţiei poporului român va apărea în contextul istoriei universale. Tematica celor 122 planşe tratează apariţia şi evoluţia diferitelor culturi materiale, istoria veche a diferitelor popoare din Europa,

Orientul antic, India și China, istoria Greciei antice, istoria Romei antice, istoria evului mediu, probleme de istorie modernă, probleme de istorie contemporană.

Pe lîngă caracterul ei științific, lucrarea aceasta, care se va situa printre cele mai bune lucrări de acest fel apărute pe plan mondial, are o deosebită valoare cultural-educativă pentru tînăra generație și va fi un instrument de lucru util cadrelor didactice și activiștilor din domeniul cultural, social și politic.

A ÎNVĂȚA ȘI A ÎNȚELEGE

de E. FISCHBEIN

(Editura didactică și pedagogică, 1969)

Autorul dezvoltă un aspect particular și esențial al învățării : înțelegerea. În cele șase capitole ale cărții, el urmărește cu consecvență explicarea și demonstrarea modalităților (tehnicilor pedagogice) care asigură înțelegerea. *Pentru a face lectura mai agreabilă*, pretextează, un răspuns la o scrisoare a unui prieten (elev) în care acesta îi relatează (autorului) dificultățile întîlnite în înțelegerea unor fenomene din jurul său, cu care vine în contact. Conținutul cărții **A învăța și a înțelege** este în fond răspunsul detaliat la aceste nedumeriri ale prietenului său elev. Pentru început, autorul procedează la explicarea conceptului de înțelegere, a multiplelor lui sensuri, pornind de la exemple variate din viață (actele unui om, funcționarea unui mecanism, o operă literară sau artistică, o limbă străină etc.) și ajunge la ideea că **înțelegerea constă, în esență, în posibilitatea de a sesiza articularea elementelor în ansamblu** (p. 23). Pe anumite trepte ale dezvoltării psihice implică ideea de reversibilitate. Într-un capitol special se ocupă de „fundamentele înțelegerii", implicînd în aceste fundamente atît elementele de ordin concret-intuitiv, cît și pe cele abstract-logice, acestea din urmă fiind însă în deplină concordanță cu legile naturii, pe care, înțelegîndu-le, le reflectă în mod subiectiv. Sesizarea aspectelor genetice ale înțelegerii constituie cheia de boltă a formării ei.

Printre modalitățile de realizare a înțelegerii, autorul enumeră și analizează : atitudinea activă (a elevului), degajarea structurii, utilizarea mijloacelor intelectuale (logice), procedeul modelării, aplicațiilor practice și verbalizarea. În acest fel privite lucrurile, **înțelegerea nu este numai o condiție a învățării temeinice, dar și o modalitate de a învăța.**

Această modalitate poate fi și ea învățată, iar broșura de față este în acest sens o demonstrație elocventă.

ION DRĂGAN

DRUMUL VÎRSTEI NOASTRE

Cartea Nataliei Popa, *Drumul vîrstei noastre* — editată de către Comitetul județean Cluj al Uniunii Tineretului Comunist — are o largă utilitate, adresîndu-se tuturor vîrstelor și ambelor sexe. Așa cum afirmă însăși autoarea, această carte își propune să fie „o cheiță ce încearcă să deschidă poarta spre minunata lume lăuntrică a tinereții !".

Autoarea întreprinde, într-un mod sincer și curajos, incursiuni în unele din cele mai elementare probleme de viață, venind cu sfaturi și exemple utile și convingatoare. Abordînd, de pildă, problema unei comportări fru-

moase, autoarea reușește să convingă pe cititor de marea importanță a acesteia, citînd pe scurt opiniile unor mari oameni de cultură din toate epocile, din întreaga lume și din țara noastră.

Analizînd problema relațiilor dintre generații — chestiune atît de mult discutată — autoarea explică în puține rînduri, fondul cazurilor așa-zise „conflictuale" dintre generația tînără și cea vîrstnică.

Cu aceeași naturalețe, fără didacticism, ca într-un schimb liber de păreri, se discută și despre „Ce înseamnă a fi om cult ?". La această întrebare se răspunde scurt și limpede, fără teoretizări inutile. Desigur, este vorba de un minimum elementar, care cu atît mai mult necesită a fi temeinic înțeles.

Utile și binevenite sînt și considerațiile privind „libertatea" timpului liber, care, fără a fi moralizatoare, conving asupra justeței punctelor de vedere exprimate.

În capitolele *Antiidealuri... nonvalori* și *Despre cinste și demnitate* se prezintă fapte și stiluri de viață care, chiar fără a fi comentate, îndeamnă la procese de conștiință.

De un deosebit interes, atît pentru tineret, cît și pentru educatorii lui, sînt problemele abordate în capitolul intitulat *În laboratorul sufletesc al tinereții*. Idei exprimate deschis, cu căldură și înțelegere umană, de pe poziția unui om matur, cu experiență de viață, vin în sprijinul adolescenților aflați la ceasul devenii lor ca cetățeni — bărbați și femei — viitori prieteni, logodnici, soți, părinți, educatori la rîndul lor.

Așa cum am spus și la început, această carte prezintă interes pentru oameni de orice vîrstă, îndeosebi pentru tinerii ce ajung, cum se exprimă autoarea, „la răscruce de drumuri".

Drumul vîrstei noastre este o carte de incontestabilă utilitate, care degajă o apropiere, o căldură pornită din dragostea profundă față de cei cărora li se adresează și este foarte folositoare și în munca diriginților.

DINCA SOARE

ANUNȚ

Cooperativele meșteșugărești din municipiul București, primesc spre calificare prin ucenicie la locul de muncă, absolvenți ai școlii generale, în vîrstă de pînă la 18 ani împliniți în cursul anului 1970 (1.I — 31.XII.1970).

Calificarea tinerilor se face în cadrul cooperativelor menționate mai jos, în următoarele meserii :

Nr. crt.	Meseria	Durata calificării	Cooperativa
1	Forjor	2 ani	— Automecanica.
2	Frezor — rabotor — mortezor	3 ani	— Automecanica.
3	Termist tratamentist	2 ani	— Automecanica.
4	Tinichigiu auto	2 ani	— Automecanica.
5	Lăcătuș mecanic industria construcțiilor de mașini . . .	3 ani	— Automecanica ; Electrobobinajul ; Metalo Casnica ; Metalica.
6	Sculer matrițer	3 ani	— Automecanica ; Arta Aplicată ; Tehno Metalica.
7	Strungar	3 ani	— Automecanica ; Electrobobinajul ; Tehno Metalica.
8	Sudor	2 ani	— Automecanica ; Tehno Metalica.
9	Operator la prelucrarea maselor plastice	2 ani	— Arta Aplicată ; Metalo Casnica ; Metalica.
10	Galvanizator	2 ani	— Arta Aplicată ; Metalo Casnica.
11	Marochineri	2 ani	— Arta Aplicată.
12	Ceramist ceramică fină . . .	2 ani	— Arta Aplicată.
13	Ceasornicar	3 ani	— Artă și Precizie.
14	Bijutier	3 ani	— Artă și Precizie.
15	Tinichigiu	2 ani	— Constructorul ; Metalo Casnica.
16	Electrician de construcții și instalații industriale	3 ani	— Constructorul ; Metalo Casnica.

Nr. crt.	Meseria	Durata calificării	Cooperativa
17	Instalator de instalaţii tehnico-sanitare şi de gaze	2 ani	— Constructorul ; Metalo Casnica.
18	Mozaicar — faianţar . . .	2 ani	— Constructorul.
19	Turnător formator	2 ani	— Electrobobinajul.
20	Electromecanic obiecte de uz casnic	2 ani	— Metalo Casnica.
21	Electrician constructor maşini electrice	3 ani	— Metalica.
22	Tîmplar de mobilă şi articole tehnice	3 ani	— Mobilă şi Tapiţerie; Metalo Casnica.
23	Tapiţer	2 ani	— Mobilă şi Tapiţerie.

Înscrierile candidaţilor se primesc zilnic pînă la data de 3 iulie 1970, între orele 7,30 — 15,00, la sediul fiecărei cooperative, în baza următoarelor acte :

- **— cerere ;**
- **— certificat de naştere — original şi copie ;**
- **— certificatul de absolvire a şcolii generale (în original) sau adeverinţa de promovare a 8 cl., eliberată de şcoala de cultură generală (în original) ;**
- **— fişa de sănătate de la şcoala generală ;**
- **— buletinul de analiza sîngelui ;**
- **— rezultatul examenului radiologic pulmonar.**

Pe timpul calificării, tinerii admişi vor primi indemnizaţii şi şcolarizare gratuită, conform dispoziţiilor în vigoare şi repartizarea în Bucureşti, la cooperativele unde s-au calificat.

Relaţii suplimentare se dau la sediile cooperativelor respective, astfel:

1) Cooperativa „Automecanica“ — str. Olteni 36 — sect. 4 telefon : 21.66.08.
2) Cooperativa „Arta Aplicată“ — str. Stavropoleos 5 sect. 4 — telef. 16.76.00.
3) Cooperativa „Artă şi Precizie“ — str. 30 Decembrie 13 sect. 4 — telef. 15.32.95.
4) Cooperativa „Constructorul“ — str. Smîrdan 30 — sect. 4 telefon : 13.47.11.
5) Cooperativa „Electrobobinajul“ — str. Ghiocei 20 — sect. 2 telefon : 11.46.80.
6) Cooperativa „Metalo Casnica“ — str. Episcopiei 7 — sect. 1 telefon : 14.74.07.
7) Cooperativa „Metalica“ — str. Doamnei 7 — sect. 4 telefon : 13.17.87.
8) Cooperativa „Mobilă şi Tapiţerie“ — str. Lipscani 57 — sect. 4 telefon : 14.87.20.
9) Cooperativa „Tehno Metalica“ — str. Vînători 4 — sect. 4 telefon : 31.14.72.

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКИ № 5/1970

СОДЕРЖАНИЕ

Джордже Вэйдяну, Методологические замечания касающие плана исследований Института педагогических наук на 1971 — 1975 гг. ● **Мария Джурджа,** Инструментальная функция I — IУ классов ● **Марин Кэлин,** Педагогика и аксиология ● **Джорджета Мунтяну,** Применение программированного обучения в преподавании морфологии румынского языка ● **Георгица Флянку, Родика Гэрляну, Еуджения Энакеску,** Вклад пионерской деятельности в обогащение и расширение социальных отношений детей ● **Иоп Дрэгэтою,** Включение аудио-визуальных технических средств в работу литературных кружков учащихся ● **Константин Дину, Рея-Сильвиа Бэрбуляну,** Специфические средства рассмотрения вопроса формирования исторических понятий ● **Георге Калчиу,** Таксиномический метод в обучении французскому языку ● **Валдемар Попа,** Направления в разработке модели преподавания философии в гимназии ● **Петре Бэргэоану,** Корелляция между географическими предметами — средство правильного формирования понятий ● **Николае Раду,** Не надо ли еще придумать? ● **Аугустин Макарие,** Привитие детям навыка экономить ● **Николае Апостолеску, Елена Дяк Соломие, Николае Негоеску, Павел Петроман, Виктор Цэрковнику,** Смысл общего образования в условиях современности ● **Тея Бреннер, Теодора Кокиу, Димитру Шойту, Елена Штефэнеску-Бырсан, Зоика Тану, Мариоара Теодореску, Думитру Врабие,** Перегрузка учащихся ● **Ион Вердеш,** Вопросы образования и воспитания в творчестве Димитрия Кантемира ● **К. Лопеци, П. М. Арделян, Г. Шора,** Развитие Румынского образования в банате в конце XVIII-го века ● **Сильвиа Черникиаевич,** Перестройка американской педагогики ● **Ана Габриела Негулеску,** Современные точки зрения в подготовке учителей ● **Эмилиан Думитриу,** Из деятельности Института ЮНЕСКО по воспитанию ● **Василе Попянгэ,** „Система воспитательной работы в гимназии" (под редакцией **П. Бэрбулеску**) ● **Леон Цопа,** „Воспитание и педагогика в операциональной перспективе" **Павла Апостола** ● **Чезар Кэшериу,** Замечания касающиеся учебника биологии ● **Николае Албу,** „Передовые немецкие педагоги в Румынии" **К. Гёллнера** ● **Штефан Баз,** „Учебники в почощь преподавателям иностранных языков" ● **Тома Стан,** Журнал „Колоквий — к пятилетию его появления

REVUE DE PÉDAGOGIE No. 5/1970

Sommaire

George Văideanu, Observations méthodologiques sur le plan de recherches de l'Institut des sciences pédagogiques pour la période 1971—1975 ● **Maria Giurgea,** La function instrumentale des classes de première — quatrième ● **Marin Călin,** Pédagogie et axiologie ● **Georgeta Munteanu,** Application de l'instruction programée dans l'enseignement de la morphologie de la langue roumaine ● **Gheorghița Fleancu, Rodica Gîrleanu, Eugenia Enăchescu,** La contribution des activités des pionniers à l'enrichissement et l'élargissment des relations sociales des enfants ● **Ion Drăgotoiu,** L'intégration des moyens techniques audio-visuels aux cercles littéraires des élèves ● **Constantin Dinu, Rea-Silvia Bărbuleanu,** Modalités spécifiques d'aborder le problème de la formation des notions d'histoire **Gheorghe Calciu,** Une méthode taxinomique dans l'enseignement de la langue française ● **Valdemar Popa,** Directions dans l'élaboration d'un modèle d'enseignement de la philosophie au lycée ● **Petre Bărgăoanu,** Corrélation entre les disciplines géographiques — moyen de formation correcte des notions ● **Nicolae Radu,** N'est-il pas nécessaire de réfléchir? ● **Augustin**

Macarie, L' habitude d'épargner chez les élèves ● **Nicolae Apostolescu, Elena Deac Solomie, Nicolae Negoescu, Pavel Petroman, Victor Țircovnicu,** Les sens de la culture générale dans les conditions de la contemporainéité ■ **Feea Brenner, Feodora Chochiu, Dumitru Șoitu, Elena Ștefănescu-Bîrsan, Zoica Tanu, Marioara Teodoreașc, Dumitru Vrabie,** La surcharge des élèves ● **Ion Verdeș,** Problèmes d'enseignement et d'éducation dans l'oeuvre de Dimitrie Cantemir ● **C. Popeți, P. M. Ardelean, G. Șora,** Le développement de l'enseignement roumain au Banat à la fin du XVIII ème siècle ● **Silvia Cernichevici,** Le reconstructionisme de la pédagogie américaine ● **Ana-Gabriela Negulescu,** Horisons contemporains dans l'instruction des instituteurs ● **Emilian Dimitriu,** Sur l'activité de l'Institut pour éducation de l'UNESCO ● **Vasile Popeangă,** „Sistemul muncii educative în liceu" (Le système du travail éducatif au lycée), sous la rédaction du prof. dr. **P. Bărbulescu** ● **Leon Țopa,** „Educația și pedagogia în perspectivă operațională" (L'éducation et la pédagogie dans la perspective opérationnelle) par **Pavel Apostol** ● **Cezar Cășeriu,** Observations concernant un manuel de biologie ● **Nicolae Albu,** „Pedagogi germani progresiști în România" (Pédagogues allemands progressistes en Roumanie) par **C. Göllner** ● **Ștefan Baz,** „Manuale în sprijinul profesorilor de limbi străine" (Manuels pour les professeurs de langues étrangères) ● **Toma Stan,** „Colocvii" — pour sa 5-ème année de parution.

REVIEW OF PEDAGOGIGS No. 5/1970

Contents

George Văideanu, Methodological observations on the research planning of the Institute of pedagogical sciences for the period 1971—1975 ● **Maria Giurgea,** The Instrumenatl Function of the 1-st—4-th Forms ● **Marin Călin,** Pedagogy and Axiology ● **Georgeta Munteanu,** The Use of Programmed Instruction in Teaching the Morphology of the Romanian Language ● **Gheorghița Fleancu Rodica Girleanu Eugenia Enăchescu,** The Contribution of the Pioneers' Activity to the Improvement and Extension of the Social Relations of Children ● **Ion Drăgotoiu,** The Integration of the Audio-Visual Aids to the Literary Parties of the Pupils ● **Constantin Dinu, Rea-Silvia Bărbuleanu,** The Specific Modalities of Approach to the Problem of the Formation of the Historic Concepts ● **Gheorghe Calciu,** A. Taxinomical Method of Teaching French ● **Valdemar Popa,** Way of Creating a Model of Teaching Philosophy in the Lycee ● **Petre Bărgăoanu,** The Correlation among the Geographical Subjects — a means of correct Formation of Notions ● **Nicolae Radu,** Maybe there is place for thinking ● **A Macarie,** The practice of saving to the pupils ● **Nicolae Apostolescu, Elena Deac Solomie, Nicolae Negoescu, Pavel Petroman, Victor Tircovnicu,** The Meaning of General Culture under the Contemporary Conditions ● **Feea Brenner, Feodora Chochiu, Dumitru Șoitu, Elena Ștefănescu-Bîrsan, Zoica Tanu, Marioara Teodorașc, Dumitru Vrabie,** The Over-loading of Pupils ● **Ion Verdeș,** Problems of Teaching and Education in Dimitrie Cantemir's Works ● **C. Popeți, P. M. Ardelean, G. Șora,** The Development of the Romanian Education in Banat at the and of the 1 8th century ● **Sylvia Cernichevici,** The Reconstruction in American Pedagogy ● **Ana-Gabriela Negulescu** The Contemporary Views in Training Head-Masters ● **Emilian Dimitriu,** From the UNESCO Activity for Education ● **Vasile Popeangă,** „The Sistem of Educational Work in the Lycee" (editor-in-chief prof. dr. **P. Bărbulescu)** ● **Leon Țopa,** „Education and Pedagogy in the Operational Perspective" by **Pavel Apostol** ● **Cezar Cășeriu,** Observation on a Handbook of Biology ● **Nicolae Albu,** „Advanced German Educationists in Romania" by **G. Göllner** ● **Ștefan Baz,** Handbooks in the help of foreign language teachers ● **Toma Stan** — „Colocvii" the 5-th year of publication.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Important!

UNITĂŢILE COOPERAŢIEI MEŞTEŞUGĂREŞTI
GARANTEAZĂ REPARAŢIILE

Reţineţi!

GARANŢIA SE ACORDĂ ATÎT PENTRU
MANOPERĂ CÎT ŞI PENTRU PIESELE DE SCHIMB
INTRODUSE ÎN REPARAŢIA RESPECTIVĂ

Cea mai mare bucurie de 1 Iunie
O JUCĂRIE

Întreprinderea METALOGLOBUS-BUCUREȘTI produce un bogat sortiment de jucării mecanizate și electrice, rezistente, foarte atractive prin colorit și funcționare.

Îmbinînd ingeniozitatea cu fantezia, ele conduc copiii într-un univers plin de miraje.

Lei 5

I 4016

REVISTA DE PEDAGOGIE

6

ANUL XIX * IUNIE, 1970

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

1990
97
- IUI. 2005
IUL. 2014

COLEGIUL DE REDACȚIE

Prof. univ. dr. NICOLAE APOSTOLESCU, membru al Academiei de științe sociale și politice ;
Prof. dr. PETRE BĂRBULESCU ;
Prof. univ. dr. docent ION BERCA ;
Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;
Conf. univ. EUGEN BLIDEANU ;
Prof. univ. dr. docent ANATOLIE CHIRCEV, membru al Academiei de științe sociale și politice ;
Lector univ. ION COMĂNESCU ;
Prof. EMILIA CONSTANTINESCU ;
Învățătoare emerită ELENA T. CREȚU ;
Prof. univ. dr. ANDREI DANCSULY, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ;
Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU, director adjunct Institutul de științe pedagogice ;
Prof. DUMITRU FÎNARU ;
Prof. ANDREI KLOOS ;
Prof. univ. dr. docent ANGHEL MANOLACHE ;
Dr. DUMITRU MUSTER ;
Prof. emerit dr. VASILE POPEANGĂ ;
Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN ;
Prof. univ. dr. DUMITRU SALADE, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice ;
Prof. CONSTANȚA SORIK, secretar general de redacție ;
Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN, membru corespondent al Academiei Republicii Socialiste România ;
Conf. univ. dr. ION STANCIU ;
Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN, membru al Academiei de științe sociale și politice ;
Prof. TIBERIU TRUTZER ;
Prof. ANTON VASILESCU, redactor șef ;
Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU, membru corespondent al Academiei de științe sociale și politice, directorul Institutului de științe pedagogice ;
Prof. MARIN VIȘAN ;
Prof. DUMITRU VOICU.

BIROUL COLEGIULUI

Prof. univ. dr. docent ȘTEFAN BĂRSĂNESCU
Prof. ROMEO DĂSCĂLESCU ;
Dr. DUMITRU MUSTER ;
Prof. CONSTANȚA SORIK ;
Prof. univ. dr. docent STANCIU STOIAN ;
Conf. univ. dr. ION STANCIU ;
Prof. univ. dr. docent DIMITRIE TODORAN ;
Prof. ANTON VASILESCU ;
Conf. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU

Redacția : str. Sfinții Apostoli nr. 14 ; sector 6 ; telefon 15.85.74

4016.

BIBLIOTECA ASTRA SIBIU

REVISTA DE PEDAGOGIE

ORGAN AL INSTITUTULUI DE ȘTIINȚE PEDAGOGICE

6 1970

ANUL XIX

Pag.

Teodor Gal : Sublimă solidaritate umană 3

George Văideanu, Vladimir Krasnaseschi, Tiberiu Trutzer : Program de perspectivă al cercetării pedagogice 6

STUDII

Romeo Dăscălescu : Idealul moral și tineretul 25

Solomon Marcus : Emisiunile de matematică la televiziune . . 30

Cornelia Marinescu : Structurarea conținutului învățămîntului în clasele I—IV 35

CERCETĂRI — EXPERIMENTE

Costin Ștefănescu : Preadolescența — Semnificații sociopedagogice ale conceptelor „copil", „elev" și „pionier" . 45

Anca Miron : Formarea intelectuală a elevilor prin procesul de învățămînt 55

Nicolae Radu : Soluții didactice asupra cărora merită să ne oprim 63

DEZBATERI

Locul și rolul claselor IX-X în cadrul școlii de 10 ani

Florian Dițuleasa : Activitatea în clasa a IX-a a școlii generale . 67

Elena Georgescu : Pregătirea practică a elevilor 71

Ion Ciobanu : Educația pentru muncă 74

Olga Pop : Îmbunătățirea procesului de învățămînt la clasele IX-X 78

I. Roman, S. Soroceanu, S. Iordăchescu, N. Popescu
Activitatea cadrelor didactice de educare a tinerei generații în spiritul patriotismului socialist 81

11.928

Pag.

OPINII

Gheorghe Crăciun : Concursul de admitere în învățământul superior și selecția universitară 91

D. Amos-Bradu : Considerații privind îmbunătățirea procesului de învățământ 95

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

Ion Gh. Stanciu : Raportul dintre educație și societate în concepția lui V. I. Lenin 100

PEDAGOGIE COMPARATĂ

Paul Lengrand : Educația — o problemă de reconsiderat . . 104

M. Reuchlin : Pedagogia și orientarea profesională . . . 108

CRONICA VIEȚII ȘTIINȚIFICE

Lucian P. Panait : Pionieria și educația tehnico-științifică . . 113

Tudorel Mirescu : Sesiune interjudețeană a Societății de științe biologice 115

Vasile Ștefănescu : Modernizarea predării matematicii la clasele mici 117

Zorin Zamfir, Claudiu Ionescu-Bujor: Reuniunea rectorilor universităților europene . 119

CRITICĂ ȘI BIBLIOGRAFIE

Gheorghe Pârnuță : „Organizațiile profesionale ale cadrelor didactice din România între 1865—1944" de Onița Gligor 120

Vasile Teodorescu : Între intenție și realizare 121

Ion Zichișanu : „Exerciții și probleme de aritmetică" de I. Gh. Artin și H. Constantinescu 123

Corneliu Lupașcu : „Geografia fizică a României" de Vintilă Mihăilescu 124

A. V. : „Poezie, proză — 1969" 124

Ioan Cerghit : „Pedagogia și marile curente filozofice" de Bogdan Suchodolski 125

SUBLIMĂ SOLIDARITATE UMANĂ

Conf. univ. dr. TEODOR GAL
Universitatea „Babeș-Bolyai", Cluj

În mintea noastră, luna mai se asociază obișnuit cu cîmpul înverzit, cu copacii înfrunziți, cu păsări ciripind melodios, cu copii alergînd fără astîmpăr, cu oameni ieșind veseli să lucreze ogorul, cu cîntece și flori...

Și toate acestea, în primăvara aceasta, în primăvara anului 1970, au întîrziat să vină și să verse bucurie-n suflet... În schimb, peste Ardeal, peste Moldova, la început, cuprinzînd pînă la urmă aproape toate județele țării, s-au năpustit apele cu furie crescîndă, nemaipomenită în memoria pămînturilor noastre. Aceste stihii, pînă să prindem de veste, au pustiit totul în calea lor : scurmat-au pămîntul fertil cu rodul muncii omului, săpat-au în drumuri de beton și-n căi de fier și-au întrerupt circuitul bunurilor, dus-au cu ele casa omului, avutul lui de-o viață, lăsîndu-l gol și fără adăpost ; nimicit-au fără noimă întreprinderi și instituții și bunuri obștești, săpînd la temelia avuției naționale, stricat-au școli și locuri de joc ale copiilor. În năpustirea lor, nu numai iarba și copacii, ci și păsări și vite și alte vietăți care dau hrană și belșug au prăpădit ; și, o dată cu toate isprăvile acestea necurate au tăbărît cu înverșunare și asupra omului și, în valurile lor învolburate, au stins multe vieți, fără cruțare — copii și tineri, bătrîni și bărbați în putere, femei. De fapt, toată furia nepotolită a apelor s-a îndreptat împotriva omului, care a început încleștarea lui eroică cu stihiile pentru viață, pentru a apăra rodul muncii colective, mărețele construcții ale socialismului în plin avînt.

Direcțiile în care se desfășoară neîncetat lupta pentru a smulge bunurile din tentaculele lacome ale puhoiului sînt multe, însă trei dintre ele se pare că le-ar cuprinde pe toate.

Mai întîi lupta cu apele năprasnice pentru a le sili să-și urmeze cursul lor natural, pentru a le reduce la minimum efectul pustiitor. În această luptă, Aradul, de exemplu (ca și alte localități și terenuri), a fost salvat, deși apele curgeau la trei metri peste nivelul de jos al orașului. În zonele amenințate s-au construit diguri pe lungimi de zeci de km., s-au evacuat sate întregi,, familii cu avutul lor, animale și bunuri obștești, s-au demontat poduri, s-au evacuat întreprinderi și instituții, salvîndu-se atent tot ce era posibil din averea națională ; și, mai presus de toate, s-au salvat oamenii.

În al doilea rînd, după ce pericolul mare a trecut, s-a pornit tenace opera de reconstrucție — căci pierderile materiale întrec ca valoare orice închipuire, depășind, poate, valoarea bunurilor nimicite de urgia celui din urmă război mondial. Omul se reîntoarce acasă și, cu ochii scăldați în lacrimi, ca un copil căruia i s-a făurește planul reînvierii lăcașului său sfînt și începe să lucreze ; omul se întoarce distrus jucăria — sensul existenții lui — se resemnează și, în numele vieții, își cu durere mută pe ogor, unde cu zile-n urmă a aruncat cu grijă sămînța speranțelor de belșug, rămîne uluit văzînd sămînța luată de valuri cu pămînt cu tot, dar nu se lasă pradă durerii, ci pornește la lucru cu gîndul la victorie ; omul

revine la întreprinderi și în instituții în care a năvălit puhoiul, gonindu-l fără a-l întreba de rostul lui aici, imagini cutremurătoare îl înspăimîntă, dar nu-l pot frînge, ci-i întăresc voința de a recupera materia primă, produse finite, scule și mașini, de a se avînta cu elan sporit în munca pentru înălțarea socialistă a patriei; omul călător privește drumul, drumul de fier și podurile făurite de el peste abisuri, se oprește o clipă zguduit de un spectacol ce nu i-a mai fost dat să vadă nici el, nici strămoșii lui peste veacuri și, încordîndu-și puterile, cu iuțeala din basme, reface cu mare rîvnă și cu dragoste ceea ce stihiile au năruit cu oarbă ură ; în școli, se întorc laolaltă omul-elev și omul-dascăl ; ei văd ca într-un vis înspăimîntător garduri smulse parcă de mîini nevăzute și duse în adîncuri, văd curtea, treptele școlii și clasele înnămolite puternic sau de multe ori distruse ; școala, lăcașul lor de muncă, de înălțare sufletească, s-apucă de zor să o redea grabnic rostului ei... Totul, totul se poate reface cu vremea, numai omul răpit din viață nu mai poate fi redat vieții. Și aici se vede în primul rînd tragismul calamităților ce s-au abătut năprasnic peste noi...

În al treilea rînd, se vede în această dramă ajutorarea omului năpăstuit. Fratele apărat de soartă preface odihna în lucru, în lucru fără de răgaz, și-i spune semenului ajuns la marginea deznădejdii : tu, omule, nu ești singur, ne ai pe toți în jurul tău, alături de tine, te vom ajuta cu hrană, cu îmbrăcăminte și adăpost, încît să-ți poți reface rostul, să te poți reîntoarce la munca ta, la bucuria vieții...

În sprijinul omului, se adună bani, haine, alimente, medicamente, se construiesc adăposturi, se lucrează intens ore și zile în plus, în toate întreprinderile care nu au fost afectate, precum și în cele redate circuitului economiei naționale, pentru a compensa producția ; la întreprinderile sinistrate (industriale, comerciale, de comunicație, agricole ș.a.) au sosit mașini și specialiști pentru a le repune cît mai curînd în funcțiune.

Pe aceste linii, la chemarea partidului, s-a încolonat, cu maximă încordare, cu demnitate și într-o unitate de nezdruncinat, întreaga țară ca un singur om — muncitori, țărani, funcționari și intelectuali, ostași și gărzi patriotice, U.T.C.-iști și pionieri ; toți sînt la datorie calmi, dîrji, muncind cu abnegație. Fiecare și toți laolaltă, după puterile și specificul lor, lucrează cu patos și se dăruiesc colectivității naționale, îmbărbătați de gîndul de a curma cît mai iute suferințele semenilor, suferințele patriei greu încercate... Toți pentru toți — așa sună lozinca vremurilor noastre noi.

Momente de curaj, de bărbăție, de eroism legendar, de sacrificiu, demne să fie proslăvite, în epopeea luptei cu furia apelor, de cele mai strălucite condeie, s-au înscris în cartea de aur a neamului. Mai întîi, munca neobosită, cu o energie ce nu cunoaște margini, a celor mulți, anonimi, care, lopată cu lopată, au înălțat ziduri lungi pentru stăvilirea apelor ; clipă cu clipă și pic cu pic au sporit nemăsurat rodul muncii lor, pentru a înlătura urmele stihiilor ; cu gîndul curat și-au dat obolul ca să ridice omul lovit la rangul demnității lui ; vin apoi tinerii care cu pieptul lor au întărit digurile, ținînd o vreme sacii cu nisip ca să nu lase loc apei să-și facă jocul ei furibund ; tineri și iarăși tineri însuflețiți de un ideal umanitar, în aceeași luptă feroce cu valurile, au salvat viețile altora (copii, femei, bătrîni) cu prețul vieții lor. Nume de acestea sînt multe presărate în mintea oamenilor și-n pagini de ziare ; nu se pot consemna toate, însă nu te poți opri să nu însemni numele sergentului erou Robu Mircea, înghițit de valuri fără milă, la Tîrgu Mureș. Și toți aceștia, dovedind o înaltă conștiință socialistă, s-au avîntat în luptă cu gîndul la victorie, cu gîndul că victoria împotriva apelor se va uni cu victorii nenumărate pe calea luminoasă a socialismului.

La aceeași chemare a patriei, elevii și profesorii la un loc, de pe tot cuprinsul pămîntului românesc, și-au unit cu dragoste frățească, din prima clipă, efortul lor cu efortul colectiv al întregului popor, încolonîndu-se entuziast în liniile luptei cu forțele neîmblînzite ale naturii. Dar, mai ales în opera de reconstrucție și de ajutorare a celor sinistrați ne întîlnim la fiecare pas cu ei. Ne-am putea opri la

acest enunț general. Gîndul ne îndeamnă însă să încrustăm aici cu titlul de simbol patriotic-uman cîteva acțiuni din județul Cluj (și ca ele sînt cu miile în toate colțurile țării) : elevii Liceului industrial de construcții Cluj lucrează la refacerea municipiului Dej ; elevii clasei a IX-a de la Școala generală din Cășei, continuîndu-și munca practică din timpul anului, lucrează de mai multe zile-n șir la I.P.R.O.F.I.L.-Dej, lustruind mobilă, elevii Școlii generale din Frata au adunat peste 2 000 ouă și îmbrăcăminte ; elevii Școlii generale din Iara, prin contribuție din economiile lor și prin spectacole, au strîns 4 100 lei ; clasa a XII-a (curs de zi și seral) de la Liceul nr. 12 din Cluj a depus 6 700 lei la fondul de ajutorare ș.a. Studenții clujeni, organizați în brigăzi de muncă patriotică, împreună cu cadre didactice, participă solidar cu întregul popor la lupta cu urmările calamităților, lucrînd și în cursul anului universitar și în vacanța de vară, acolo unde va fi nevoie de munca lor tinerească. Organele școlare oficiale și presa consemnează mult mai multe acțiuni de acest gen, precum și angajamentul unanim al elevilor, pionieri și U.T.C.-iști, al studenților și al cadrelor didactice, din toate centrele universitare, de a participa cu convingere la munca obștească de vindecare a rănilor produse de apele dezlănțuite.

Această dramă abătută peste țara noastră a dovedit și dovedește măreața solidaritate a poporului nostru. Dar nu numai atît. S-au solidarizat cu noi, cu gîndul cinstit să contribuie la potolirea suferințelor, și celelalte țări care ne cunosc ca un popor harnic și de omenie : U.R.S.S., R. P. Chineză, R. D. Germană, R. F. a Germaniei, Italia, R.S.F. Iugoslavia, Elveția, S.U.A., Olanda, Anglia, Canada, Grecia ș.a., apoi organisme internaționale (Crucea Roșie), cetățeni particulari cu sutele, asociații studențești străine care ne oferă ajutorul.

Istoria cunoaște multe cazuri de ajutorare a semenilor cuprinși de calamități naturale... E impresionant, e înălțător, e plin de satisfacție spirituală să ajuți omul năpăstuit, care acum e român, dar altă dată a fost rus, turc, sîrb, ungur, indian sau chinez.

Pentru măreția și frumusețea acestei solidarități umane s-ar cuveni să se distrugă armele ucigătoare și, uniți, cu înțelepciunea noastră omenească și cu puterea pe care ne-o dă știința, să creăm, aici, pe pămînt, fericirea omului. Și atît de puțin se cere pentru aceasta : renunțarea la tendința de dominare, asuprire și exploatare a altor popoare.

Acestea sînt faptele desigur palid redate în cuvinte. Ele arată măreția și demnitatea omului în luptă cu forțele oarbe ale naturii, vorbesc despre puterea omului, nu a omului izolat, ci acționînd unitar pentru un țel supraindividual, măreața muncă salvatoare a marilor și a miilor de anonimi. . ., ele exprimă devotamentul nețărmurit față de patria română, ele proslăvesc sublimitatea solidarității mondiale, ele sînt expresia grăitoare a unei ținute morale superioare, care are la bază dragostea față de om.

Eroismul întregului popor — de la mic la mare — bogat în semnificații educative, acționează în două direcții. Mai întîi, el oferă elevilor exemple vii, impresionante, care îndeamnă la fapte asemănătoare, fiindcă numai fapta glorifică natura umană ; același eroism colectiv și individual arată neîndoios că viața cere să se cultive cu grijă tineretului și cetățenilor calități superioare, ca înțelepciunea, stăpînirea de sine, calmul, calcul minuțios, spiritul de organizare, inițiativa, simțul datoriei, dîrzenia, abnegația, puterea de sacrificiu, simțămîntul dăruirii pentru cauza comună, munca neobosită pentru înălțarea patriei noastre socialiste.

Prin muncă eroică, întregul nostru popor, strîns unit în jurul partidului și guvernului, într-o solidaritate națională indestructibilă, acționează cu fermitate și abnegație ca să înlăture cît mai repede urmările calamităților, angajîndu-se cu toate forțele pentru realizarea programului elaborat de Congresul al X-lea al partidului, pentru făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate.

PROGRAM DE PERSPECTIVĂ AL CERCETĂRII PEDAGOGICE*

— Proiect —

Conf. univ. dr. G. VĂIDEANU
directorul Institutului de ştiinţe pedagogice
VL. KRASNASESCHI şi T. TRUTZER
cercetători ştiinţifici principali

Proiectul programului de cercetare pe care îl publicăm mai jos este rezultatul unor investigaţii întreprinse de autori. Aşteptăm observaţiile, sugestiile şi propunerile cititorilor noştri, în vederea definitivării proiectului, care urmează a fi înaintat spre aprobare Ministerului Învăţămîntului.

Realizarea obiectivelor stabilite prin Directivele Comitetului Central şi prin Directivele Congresului al X-lea al P.C.R. cu privire la dezvoltarea învăţămîntului impune luarea unui ansamblu de decizii, bazate pe studii, cercetări experimentale, date informaţionale, opinii ale experţilor. În acest scop, este necesar un plan de perspectivă, care să coreleze şi să ierarhizeze măsurile ulterioare, pe baza unei concepţii explicite asupra obiectivelor, structurii, conţinutului şi tehnologiei învăţămîntului.

Cercetarea pedagogică are astăzi ca funcţii fundamentale: perfecţionarea învăţămîntului, dezvoltarea ştiinţei pedagogice şi sprijinul ştiinţific acordat organelor de decizie în probleme de învăţămînt. Cercetarea pedagogică trebuie să devanseze practica şcolară, exercitîndu-şi influenţa asupra învăţămîntului, atît direct (prin publicaţii, sesiuni ştiinţifice etc.), cît şi indirect, prin intermediul forului de decizie.

Datorită importanţei primordiale a celei de-a doua căi, de influenţare a învăţămîntului, cercetarea pedagogică este chemată să furnizeze deciziilor majore în materie de învăţămînt soluţiile şi alternativele posibile, cu avantajele şi inconvenientele lor, reieşite din investigarea concretă şi studiul teoretic al realităţilor şi exigenţelor actuale, ca şi al obiectivelor şi perspectivelor de viitor.

Pentru îndeplinirea funcţiei sale, cercetarea pedagogică trebuie să-şi elaboreze şi ea un plan de perspectivă — corelat cu cel al învăţămîntului — prin care să-şi fixeze obiectivele prioritare, evitînd astfel dispersarea energiilor şi mijloacelor, şi prin care să-şi asigure valorificarea rezultatelor obţinute.

Polarizînd activitatea cercetătorilor şi a cadrelor didactice, fără al căror aport direct nici cercetarea pedagogică şi nici aplicaţiile ei nu pot atinge un grad raţional de eficienţă, planul de perspectivă amintit va fi totodată în măsură să îndepărteze ezitările şi inerţiile care mai încătuşează încă, în oarecare măsură, iniţiativa

---

* La elaborarea proiectului nostru, am luat în considerare propunerile formulate de tovarăşii: Emilia Constantinescu, Constantin Cuciuc, Emilian Dimitriu, Valentina Filipescu, Alexandru Gheorghiu şi Eugen Novicicov.

și deschiderea la nou a unora dintre cei ce lucrează acest scop, este necesar să se găsească modalități ade didactice, cu părinții și elevii, în așa fel încît între învățămîntului să determine angajarea lor efectiv de ansamblu și a responsabilităților ce le revin.

În vederea elaborării planului de perspectivă cipalele domenii și direcții ale acesteia au fost înscrise Pentru fiecare domeniu de cercetare programul specifică : s. pedagogică) ; problemele la care trebuie să răspundă (formulat soluțiile urmărite, disciplinele considerate necesare pentru aceste ce. luarea cercetărilor.

Pornind de la ideea că învățămîntul este un sistem deschis, a cărui dezvo. tare și perfecționare presupune receptivitatea la exigențele sociale, coordonarea funcțiilor interne și capacitatea de autoreglare, programul tinde să imprime cercetării pedagogice de la noi un caracter teoretico-aplicativ integrat, izvorît din investigarea, experimentarea și proiectarea multidisciplinară a realităților actuale și a obiectivelor de viitor ale învățămîntului, cu perspectiva operaționalizării lor. Pe plan instituțional, acest principiu se va traduce prin colaborarea cu instituții care au preocupări tangente sau interferente pedagogiei (institute științifice, ministere, catedre din învățămîntul superior, mediu și general etc.).

Aplicarea concepției de sistem permite reprezentarea învățămîntului ca o totalitate, cu funcții interne și relații cu mediul exterior. Elementele sistemului, acționînd unele asupra altora, permit evidențierea stării de funcționare a sistemului. Totodată, considerăm că raționalizarea funcționării sistemului de învățămînt presupune : precizarea de la început a obiectivelor sistemului, a resurselor de care el dispune pentru atingerea acestor obiective ; alegerea acelor metode care asigură cea mai mare eficiență didactică. Toate acestea presupun folosirea unor metode științifice, adică analitice, obiective și pe cît posibil cantitative, precum și a cunoștințelor oferite de științele comportamentale și de cercetările aplicate, în curs de desfășurare (vezi schema anexată).

Cercetarea pedagogică, avînd ca funcție fundamentală contribuția pe care o poate aduce la perfecționarea sistemului de învățămînt, implică în mod necesar dezvoltarea științei educației, ameliorarea metodelor sale și precizarea raporturilor cu celelalte științe. Detaliile privind temele, mijloacele, metodele, termenele vor fi înscrise în planul de perspectivă, după definitivarea proiectului de program.

I. STRUCTURA, FUNCȚIILE ȘI OBIECTIVELE SISTEMULUI

A. Analiza sistemului

Reprezentarea sistematică a învățămîntului, ca structură unitară, cu funcții specifice, cu dinamică proprie, face posibilă examinarea învățămîntului dintr-o optică globală, determinînd organicitatea măsurilor de perfecționare.

FUNCȚIONAREA SISTEMULUI

1. Care este fluxul de intrare al sistemului (sau ce oferă societatea învățămîntului) ?

2. Care este procesualitatea sistemului ?

— funcții ;

— structură ;

— *corelații între funcții ;*

— *elemente ale funcțiilor ;*

— *relații între elemente.*

3. Care este fluxul de ieșire al sistemului (sau : ce oferă învățământul societății) ?

4. În ce constă astăzi dezvoltarea și perfecționarea sistemului de învățămînt ? Care este gradul de receptivitate la cerințele sociale ? Constituie receptivitatea o dimensiune permanentă a sistemului ?

COORDONAREA ȘI CONTINUITATEA ÎN CADRUL SISTEMULUI

5. Deciziile luate în legătură cu sub-sistemele sistemului de învățămînt țin seama că au efecte de ansamblu ? Sînt prevăzute și luate în considerare aceste efecte ?

6. Sînt corelate deciziile simultane vizînd subsisteme diferite ?

7. Măsurile parțiale și globale de dezvoltare și perfecționare a sistemului de învățămînt țin seama de caracterul complementar al funcțiilor ?

8. Dovedesc aceste măsuri receptivitate la cerințele sociale ?

9. Este sistemul de învățămînt capabil de auto-reglare, dispunînd de funcția respectivă, adică este suficient de suplu pentru a se adapta la dinamica societății (economiei, științei, tehnicii, culturii) și individului ?

10. Dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului constituie preocupări permanente și deciziile au continuitate ?

Soluții urmărite

1. Constatarea stării de funcționare și decelerea disfuncțiilor socio-pedagogice ale sistemului de învățămînt. Efecte. Remedii.

2. Depistarea contradicțiilor sau cazurilor de necorelare a funcțiilor și deciziilor. Efecte. Remedii.

3. Adîncirea corelării și continuității subsistemelor (grade, tipuri) din cadrul sistemului, stabilirea unui echilibru mai bun între diferitele niveluri și a unui raport rațional între dezvoltarea învățămîntului și resurse.

4. Înlăturarea unor deficiențe prezente încă în sistemul nostru de învățămînt privind corelarea și continuitatea dintre școala generală, învățămîntul tehnic profesional și cel superior, deficiențe provenite din organizarea și reorganizarea lor în etape diferite, fără a se ține seama de corelarea și succesiunea dintre ele. În etapa actuală, accentul cade pe corelația între învățămîntul general de 10 ani și școala profesională, liceul de cultură generală și cel de specialitate.

Discipline, specialiști

Pedagogie, economie, sociologie, ingineria sistemelor, cibernetică și informatică.

B. Definirea obiectivelor

Definirea obiectivelor (a sarcinilor instructiv-educative ale fiecărui tip și grad de învățământ) oferă indicații cu privire la orientarea, conținutul, procesul de învățământ și procesul educativ în general. Formularea obiectivelor pe baza analizei cerințelor sociale și școlare, constituie o condiție primordială a funcționării și perfecționării sistemului de învățământ.

1. Care sînt calificările, aptitudinile, capacitățile necesare a fi dezvoltate prin învățământ (pe profesii sau pe grupe de profesii) ?

2. Care este numărul probabil anual de persoane necesare, pe grupe de calificări, aptitudini, capacități, în diferite profesii, corespunzător fiecărui contingent de absolvenți pe tipuri și grade de învățămînt ?

3. Care sînt aspirațiile la instruire ale populației (adulți, tineri, copii) ?

4. Care sînt valorile fundamentale ale societății, traductibile în filozofia educației ?

5. Ce sistem de valori trebuie să promoveze învățămîntul pentru a răspunde transformărilor sociale probabile din viitor ?

6. Ținînd seama de perspectivele socio-profesionale, de aspirații, de valori și de evoluția științei și tehnicii, care trebuie să fie raportul dintre instruirea de bază și cea de specialitate a individului ?

7. În lumina acelorași considerente, ce cantitate de informații și tipuri de cunoștințe trebuie să dezvolte învățămîntul la elev ?

8. Ce capacități cognitive ?

9. Ce interese ?

10. Ce atitudini ?

11. Ce poziție adoptă școala față de dezvoltarea vieții afective a elevului ?

12. Ce pondere trebuie să ocupe formarea voinței în procesul instructiv-educativ ?

13. Care este tipul de om pe care școala urmează să-l formeze, în lumina criteriilor de la pct. 1—12 ?

14. Care este tipul de profesionist și specialist, pe care școala vrea să-l formeze, în concordanță cu pct. 1—12 ?

15. Ținînd seama de pct. 1—14 și de schimbările intervenite în sistem, ce obiective revin școlii generale ?

16. Dar liceului și învățămîntului postliceal ?

17. Obiectivele sînt suficient de operativ formulate pentru a servi la decizii și a constitui criterii de evaluare a funcționării sistemului ?

18. Care sînt raporturile actuale și cele probabile între aspirațiile individuale de instruire din rîndurile populației și exigențele sociale ?

19. Ce contribuție poate avea învățămîntul în privința raportului de la punctul precedent ?

20. Cum intervin și cum influențează procesul de formare a tinerei generații de școlari alte instituții cultural-educative ? Ce valoare are contribuția lor ?

21. Care sînt ideile, obiceiurile, prejudecățile diferitelor categorii sociale, cu consecințe posibile asupra instruirii tineretului și cum se poate acționa asupra lor ?

Soluţii urmărite

1. Definirea trăsăturilor şi a procesului de formare a personalităţii, în condiţiile societăţii socialiste multilateral dezvoltate : concretizarea idealului educativ.

2. Analiza sistemului actual de învăţămînt în comparaţie cu idealul (tipul de om şi de specialist) şi cu obiectivele şcolii.

3. Reajustarea sistemului de învăţămînt în ansamblu sau pe subsisteme, în funcţie de obiective.

4. Propuneri de măsuri care să asigure corelarea dintre subsisteme.

5. Propuneri pentru acţionarea asupra aspiraţiilor, ideilor, obiceiurilor populaţiei, în sensul idealului şi obiectivelor educaţionale.

6. Formularea cuprinzătoare şi suficient de operativă a obiectivelor fiecărui tip şi grad de învăţămînt. Constituirea unei taxonomii a obiectivelor educaţionale.

7. Definirea mijloacelor de informare şi orientare (şcolară şi profesională) în vederea unor opţiuni adecvate exigenţelor sociale şi propriilor aptitudini şi interese.

Discipline, specialişti

Pedagogie. Filozofia educaţiei. Antropologie filozofică. Axiologie. Sociologie. Psihologie socială. Statistică. Economie.

II. CONŢINUTUL ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

In cadrul sistemului de învăţămînt, conţinutul **are un rol primordial, deoarece adaptarea şcolii la cerinţele imediate şi la tendinţele dezvoltării în perspectivă, trebuie să se realizeze cu precădere pe linia conţinutului. Ele se reflectă mai direct, cu mai multă sensibilitate şi dinamism în conţinut decît în structurile organizatorice, prin natura lor mai rigide. Elaborarea conţinutului învăţămîntului constituie astfel un aspect esenţial al** planificării învăţămîntului.

Cercetările pedagogice din ultimii ani (desfăşurate pe plan mondial şi naţional) evidenţiază nevoia imperioasă de a elabora planurile, programele de învăţămînt pe baza unei teorii generale a conţinutului învăţămîntului, **constituită în urma unor cercetări teoretice şi experimentale. Constituirea unei astfel de teorii poate fi considerată drept una din trăsăturile definitorii ale pedagogiei contemporane.**

Elaborarea conţinutului învăţămîntului, în spiritul acestei teorii, presupune adoptarea unor decizii **pe baza unor studii şi cercetării complexe, multidisciplinare, cu privire la : 1. cerinţele sociale şi şcolare specifice, actuale şi de perspectivă ale ţării noastre ; 2. schimbările intervenite în situaţia educaţională ca urmare a dezvoltării societăţii socialiste, în condiţiile progresului ştiinţific şi tehnologic contemporan ; 3. schimbările apărute, în acest cadru, în structura şi dinamica culturii contemporane ; 4. evoluţia ştiinţei (prospectiva şi conjunctura ştiinţei) şi modalităţile de reflectare a principalelor ei tendinţe în procesul de învăţămînt ; 5. evoluţia artei şi modalităţile de introducere a tineretului în arta contemporană ; 6. procesul instruirii (teoria învăţării) ; 7. cercetări de psihologie şi epistemologie genetică.**

Pe baza acestor studii și cercetări, desfășurate simultan și coordonate între ele: a) se stabilesc factorii care concură la elaborarea conținutului învățămîntului, semnificația și ponderea acestora; b) se definesc obiectivele educaționale ale conținutului, exprimate în capacități comportamentale (tipuri de capacități cognitive, afective, volitionale), în calități ideologice, morale, în general spirituale; c) se stabilesc principiile și criteriile de selectare, organizare și coordonare a conținutului; d) se delimitează conținutul materiei de învățămînt (repartizate pe grade, tipuri de învățămînt, clase etc.), domeniile de cunoaștere, structura lor conceptuală, gradul de însușire etc.; e) se prevăd modalitățile de instruire, metodele și tehnicile de învățămînt, precum și materialele didactice corespunzătoare; f) se stabilesc criteriile și modalitățile de evaluare a eficienței programelor de învățămînt, raportate la gradul de realizare a obiectivelor; g) se prevăd modalitățile de revizuire — globală sau parțială — a conținutului (programelor).

Cercetările privind elaborarea conținutului învățămîntului trebuie să ofere răspunsuri la o serie de probleme:

1. În ce măsură manifestă conținutul învățămîntului receptivitate față de cerințele — actuale și de perspectivă — impuse de dezvoltarea societății?

2. Care este raportul dintre conținutul învățămîntului și destinația socială a absolvenților (ținînd seama de repartiția și evoluția probabilă pe profesiuni, în viitorul mai apropiat și mai îndepărtat)?

3. În ce măsură răspunde școala, prin conținutul ei, cererii sporite de educație, aspirațiilor spre studii și diversificării intereselor populației (ale elevilor)?

4. În ce măsură s-a operat o selecție asupra valorilor sociale, pentru ca ele să fie incluse în conținutul învățămîntului?

5. În ce măsură reflectă planurile de învățămînt și programele școlare conținutul și dinamica culturii contemporane?

6. Sînt stabilite și formulate în mod eficient criteriile de structurare, selectare și coordonare a cunoștințelor incluse în conținut?

7. În ce măsură și cum se realizează raportul dintre progresul științific, tehnologic și conținutul învățămîntului? Cum se reflectă în conținutul învățămîntului tendințele principale ale științei contemporane, atît sub aspect cantitativ *(ritmul creșterii volumului de cunoștințe), cît și sub aspect* calitativ *(orientarea, structura și metodologia științei contemporane)?*

8. Cum se evită caracterul enciclopedic al programelor școlare, precum și angajarea unei „curse" între cantitatea de cunoștințe noi acumulate de societate și conținutul învățămîntului, inclusiv fenomenul supraîncărcării programelor?

9. Programele sînt concepute într-o perspectivă dinamică, fiind deschise unor schimbări generate de exigențele dezvoltării sociale și științifice? Cum se îmbină cerințele stabilității sistemului de învățămînt cu elasticitatea (dinamica) conținutului? În ce măsură programa este deschisă și suplă în fața unor efecte previzibile sau în fața unor situații intervenite ulterior, neprevizibile (fără să presupună noi specializări, materiale didactice, echipamente noi, schimbarea programei în totalitatea ei)?

10. Reflectă conținutul învățămîntului atît tendința spre diversificare, cît și cea spre integrare a științei contemporane ? Se urmărește realizarea unui învățămînt global-integrat și în același timp diversificat, care să nu excludă nici unul din elementele dezvoltării integrale și echilibrate a personalității ?

11. În ce măsură conținutul învățămîntului reflectă unitatea fundamentală a științei, evitînd pe cît posibil compartimentările exagerate (sau artificiale) dintre diferite discipline, precum și repetițiile ? Se evidențiază în măsura cuvenită interacțiunile dintre diversele domenii ale științei (atît în cursul evoluției lor istorice, cît și pe plan epistemologic și metodologic) ?

12. Programele școlare relevă analogiile și facilitează transferurile între diferitele domenii de studii ?

13. Sînt elaborate și aplicate cu consecvență principiile de corelare între diferitele obiecte de învățămînt ? Își găsesc ele locul cuvenit în prevederile planurilor și programelor de învățămînt ?

14. Programele școlare oferă elevilor o viziune structurală asupra domeniului respectiv de studiu, în așa fel încît acesta să apară elevului în marile lui articulații, concepte, legi fundamentale, tehnici de investigație, principii de descriere, clasificare, tendințe de dezvoltare etc. ?

15. Cum se realizează în programe un raport rațional între tipurile de cunoștințe faptice și cele operaționale, referitoare la principii, legi, sinteze științifice ?

16. Se dezvoltă la elevi în mod satisfăcător, pe baza acestor tipuri de cunoștințe, aptitudinile de sinteză, orientare și creativitate ?

17. Studiul științelor este conceput ca un „proces" (și nu numai ca însușirea unui „produs") prin inițierea elevilor în materie de cercetare științifică, dezvoltarea gîndirii lor științifice, a creativității și independenței, prin însușirea mijloacelor de expresie proprie științei ?

18. În ce măsură pregătirea elevilor în vederea posibilității de achiziționare independentă, în căutare de noi informații, a posibilității de adaptare la împrejurări variate și relativ neprevăzute, ocupă locul cuvenit în ierarhia obiectivelor educaționale ?

19. Se asigură prin conținutul învățămîntului pregătirea elevilor în vederea „disponibilității la educația permanentă" ?

20. Se iau în considerare cu consecvență datele psiho-pedagogice caracteristice vîrstei (în primul rînd capacitatea de asimilare a subiectului acțiunii educative — a elevului — în condițiile asigurării valorii necomprimabile a timpului liber și timpului necesar pentru odihna fiziologică și psihică) ?

21. Planul de învățămînt și programele școlare țin seama de valoarea reală *a timpului prevăzut pentru activitatea didactică, de cele mai multe ori inferioară valorii nominale a acestuia ?*

22. În ce măsură se iau în considerare la elaborarea conținutului structurile mintale, care caracterizează stadiul respectiv al dezvoltării elevilor (schemele fundamentale și operațiile mintale solicitate de cunoștințele respective, pentru a fi asimilate, integrate în ansamblul activității mintale) ?

23. Ce contribuție poate aduce instruirea programată la elaborarea conținutului învățămîntului ?

24. În ce măsură poate fi accelerată formarea structurilor mintale fundamentale ?

25. În ce măsură elementele programei se desfășoară într-o ordine logică, atît din punct de vedere al materiei de învățămînt, cît și al structurii mintale a elevilor ? În oricare din secțiunile programei, o nouă modalitate de învățare constituie o urmare firească a modalităților anterioare ?

26. În ce măsură se ține seama de resursele de care dispune învățămîntul (materiale, cadre) atunci cînd se trece la realizarea unor schimbări ale conținutului. Investițiile pe care le presupune adoptarea unor noi planuri și programe de învățămînt (inclusiv reciclarea cadrelor didactice, noi mijloace de învățămînt) determină efecte profunde și pe termen lung ? Se ține seama de factorul „beneficiu-cost" ?

27. Care este potențialul de evaluare a conținutului învățămîntului ? Programele sînt astfel concepute, încît să poată fi evaluate pentru a stabili cît mai obiectiv măsura în care *obiectivele prevăzute sînt realizate ? Dispunem de mijloace de evaluare corespunzătoare ? Este posibilă evaluarea programelor la diferite niveluri ?*

Soluții urmărite

1. Elaborarea unei teorii generale a conținutului învățămîntului, ca parte integrantă a unei noi orientări în didactică.

2. Elaborarea unei taxonomii a obiectivelor educaționale, care să stea la baza elaborării planurilor și programelor de învățămînt, cu obiective formulate în termeni comportamentali.

3. Cercetări cu privire la raportul dintre dezvoltarea științei și conținutul învățămîntului. Experimentarea unor modalități de diversificare și integrare a conținutului învățămîntului, care să determine o apropiere cît mai mare a procesului de învățămînt de procesul real al științei.

4. Cercetarea modalităților în care instrucția școlară poate contribui la pregătirea elevilor în vederea educației permanente.

5. Organizarea unor cercetări sistematice în vederea stabilirii potențialului real de asimilare al elevilor și care să permită să se distingă : corpul de cunoștințe considerat posibil să fie asimilat ; elementele care pot fi asimilate prin mijloace curente de învățare ; elementele care nu ar putea fi asimilate direct din cauza absenței unor scheme corespunzătoare.

6. Elaborarea și experimentarea unor noi tipuri de programe, care să ofere o viziune structurală asupra domeniului respectiv de studiu, evidențiind structura conceptuală, legile fundamentale, tehnicile de investigație, principiile de descriere, clasificare și coordonare etc.

7. Elaborarea și experimentarea unor modalități de evaluare a eficienței programelor în ansamblu sau a diferitelor articulații ale acestora.

8. Inițierea unor cercetări experimentale pentru a determina cît mai exact posibil timpul pe care un elev îl poate consacra în medie muncii, în măsura capacității sale de asimilare, a limitelor sale fiziolo-

gice şi intelectuale, într-un cuvînt stabilirea „zilei de muncă" pentru tineretul şcolar.

Discipline, specialişti

Pedagogie. Sociologie. Psihologie, Epistemologie genetică. Psihologie pedagogică (teoria învăţării). Axiologie. Estetică. Igienă şcolară. Cibernetică pedagogică.

III. TEHNOLOGIA ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

A. Metode şi tehnici de predare şi autoinstruire *

Realizarea obiectivelor sistemului de învăţămînt, prin procesul instructiv-educativ, presupune existenţa unei tehnologii adecvate (ansamblul metodelor, echipamentelor, dispozitivelor), care să permită o activitate eficientă a elevilor şi a personalului didactic.

Caracteristica principală a tehnologiei moderne este aceea că nu se limitează să se adapteze la dezvoltarea ştiinţei şi la caracteristicile de vîrstă ale elevilor, ci urmăreşte să accelereze formarea capacităţilor de conceptualizare şi operare ale acestora. Tradiţionalele distincţii dintre metodele didactice tind să se alcătuiască într-un unic proces formativ, în care operaţia manuală, expresia artistică, elaborarea raţională, constituie nu atît metode separate, cît metodologii active, **cu care se poate lucra în lumea contemporană.**

Se stabileşte astfel un nou raport între lecţii şi exerciţii, între clasă şi laborator, iar aprecierea rezultatelor la învăţătură nu mai urmăreşte clasificarea elevilor, ci controlul asupra eficienţei etapelor procesului instructiv-educativ.

Caracterul activ al învăţămîntului tinde să însemne mai mult decît cel conferit de „şcoala activă" (limitat la caracterul activ al înţelegerii şi reproducerii cunoştinţelor), accentul punîndu-se pe capacitatea de a analiza, sintetiza un ansamblu de date într-un concept, lege sau principiu, pe tendinţa de a deplasa accentul de la cert la posibil, de a prezenta cunoştinţele ca achiziţii ale spiritului, supuse unui proces de continuă transformare, îmbogăţire, ameliorare.

Învăţămîntul este ştiinţific nu numai în sensul rigurozităţii ştiinţifice a cunoştinţelor, el devine ştiinţific şi în sensul dezvoltării la elevi, printr-un ansamblu de mijloace pedagogice adecvate, a spiritului şi a tehnicii cercetării ştiinţifice.

Metodele şi mijloacele de învăţămînt trebuie să contribuie la pregătirea elevilor în vederea achiziţionării independente şi în continuare de noi informaţii.

1. Care din metodele şi tehnicile actuale corespund şi care nu mai corespund obiectivelor de azi ale învăţămîntului ?

2. Persistă diferenţierea dintre predare, exerciţiu şi experienţă ?

3. Dintre metodele şi tehnicile devenite necorespunzătoare, care pot fi înlocuite cu altele noi, elaborate şi care sînt acestea din urmă ?

4. Pentru domeniile rămase încă neacoperite, ce metode şi tehnici noi sînt necesare ?

5. Dintre metodele şi tehnicile depăşite, care pot fi adaptate la noile cerinţe şi cum ?

---

* Evaluarea procesului de învăţămînt, parte integrantă a tehnologiei învăţămîntului, este tratată în capitolul VII.

6. Care din metodele și tehnicile tradiționale pot fi păstrate, în ce proporție, pentru ce materii de studiu ?

7. Care vor fi corelațiile și proporțiile dintre metodele tradiționale și metodele noi, în cadrul unui sistem didactic integrat ?

Soluții urmărite

1. Organizarea școlii, conținutului, metodelor, tehnicilor, în așa fel încît activitatea și experiența practică proprie elevilor să capete ponderea cea mai mare în procesul instructiv.

2. Soluții inginerești pentru introducerea tehnicilor noi.

3. Manuale pentru personalul didactic.

4. Restructurarea întregii tehnologii în lumina obiectivelor și a corelării tuturor metodelor și tehnicilor. Obținerea unui nou sistem didactic.

B. Optimizarea mijloacelor

1. Materialul didactic existent corespunde obiectivelor, conținutului și metodelor ?

2. Este el proiectat după criterii care să țină seama și de dezvoltarea activității și gustului elevilor ?

3. În direcțiile unde se constată carențe, există proiecte utile noi ?

4. Cantitatea materialelor didactice este suficientă ?

5. Ce contribuție poate aduce televiziunea școlară și ce valoare au modelele experimentate în alte țări : televiziunea substitutivă, televiziunea integrată, televiziunea complementară ?

6. Spațiile (dimensiuni, formă) sînt adaptate obiectivelor, conținutului, metodelor, principiilor pedagogice și igienice privind numărul de elevi dintr-o clasă ?

7. Există proiecte noi pentru spațiile ce urmează a fi create, completate sau lărgite ?

Soluții urmărite

1. Proiecte optimizate ale materialelor didactice, în concordanță cu : obiectivele, conținutul și metodele învățămîntului, cu exigențele pedagogice, estetice, igienice ale personalului didactic și ale elevilor.

2. Proiecte optimizate de clădiri și săli, pe aceleași criterii (ca la pct. 1).

Discipline, specialiști

Pedagogie. Psihologie. Științe inginerești. Arhitectură. Urbanistică și sistematizare.

IV. CADRELE DIDACTICE

Rolul cadrelor didactice la progresul învățămîntului este determinat în cea mai mare măsură de pregătirea lor de specialitate și pedagogică.

Poate constitui obiectul unor cercetări evidențierea factorilor care influențează această pregătire, stabilirea formelor instituționale și a programelor celor mai co-

respunzătoare (eficace), care să determine totodată participarea activă a cadrelor didactice la progresul învățămîntului, receptivitatea față de nou și contribuția lor la cercetarea pedagogică.

Aceste cercetări trebuie să caute răspuns la probleme ca :

1. Ce măsuri pot fi preconizate pentru a adapta pregătirea cadrelor didactice la necesitățile sistemului de învățămînt ?

2. Ce profiluri didactice noi reclamă învățămîntul general și liceal ?

3. Ce argumente pot fi aduse pentru a acorda prioritate pregătirii cadrelor didactice în cadrul activității de perfecționare a învățămîntului ?

4. În ce măsură pregătirea cadrelor didactice poate fi asimilată cu pregătirea pentru alte profesiuni ?

5. Cum influențează progresele pedagogiei pregătirea cadrelor didactice ?

6. În ce măsură o bună pregătire teoretică și practică poate contribui la ridicarea prestigiului funcțiunii didactice ?

7. Dispunem de mijloace corespunzătoare pentru a evalua eficiența activității cadrelor didactice în raport cu pregătirea lor de specialitate și pedagogică (în comparație cu acele cadre didactice care nu au dobîndit o astfel de pregătire) ?

8. Care sînt tendințele actuale privind pregătirea învățătorilor ? În ce măsură actualele forme de pregătire (în licee pedagogice sau în institute pedagogice) corespund exigențelor învățămîntului ?

9. Ce raporturi se pot stabili între instituțiile care pregătesc învățători și instituțiile de învățămînt superior (universități) ? Ce forme pot îmbrăca aceste relații ?

10. Ce loc ocupă cursurile de pregătire generală (studii generale) în pregătirea învățătorilor ? S-ar putea orienta aceste cursuri în perspectiva pregătirii lor profesionale ?

11. În ce măsură asigură universitățile o bună pregătire pedagogică, teoretică și practică, viitoarelor cadre didactice ?

12. Se poate constitui un alt sistem de pregătire pedagogică decît cel existent ? Ce discipline ar trebui să includă un astfel de sistem și ce activități practice ?

13. Cursurile de pregătire pedagogică ar trebui predate concomitent cu cursurile de specialitate sau ulterior acestora ?

14. Ce forme de abilitare pedagogică s-ar putea introduce ? Nu ar fi de dorit ca pe lîngă diploma universitară să se emită un document de abilitare pedagogică, eventual la terminarea stagiaratului ? În ce măsură actualele examene de definitivat îndeplinesc o astfel de funcție ?

15. Ce probleme (greutăți) prezintă cadrele didactice în primii ani de activitate ? Ce concluzii s-ar putea stabili pentru pregătirea lor ?

16. În ce condiții s-ar putea desfășura cercetări pedagogice în instituțiile care pregătesc cadre didactice ? În ce măsură ar putea participa la ele și viitoarele cadre didactice ?

17. Ce relații s-ar putea stabili între instituțiile de pregătire a cadrelor didactice și institutele de cercetare pedagogică ?

18. În ce condiții instituțiile de pregătire a cadrelor didactice ar putea îndeplini și funcții de perfecționare ?

19. Care sînt principalele tipuri de cercetare relative la pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice? Ce arată experiența mondială în acest domeniu? Ce propuneri se pot formula în acest sens?

Soluții urmărite

1. Optimizarea sistemului de pregătire și perfecționare a cadrelor didactice.
2. Evaluarea activității cadrelor didactice în raport cu pregătirea lor.
3. Mărirea rolului învățămîntului superior (universitar) în pregătirea și perfecționarea cadrelor didactice de toate gradele.
4. Pregătirea viitoarelor cadre didactice pentru cercetare și antrenarea lor în acțiuni de cercetare și inovare.

Discipline, specialiști

Pedagogie.

V. PROCESE EDUCAȚIONALE

Procesele instructiv-educative din școală sînt chemate să contribuie la formarea conștiinței socialiste a tineretului, la educația moral-patriotică, la pregătirea elevului pentru viața de familie. În același timp, ele trebuie să realizeze integrarea socială a tinerilor, prin orientarea lor școlară și profesională, prin efectuarea de operații cognitive și practice într-un cadru asociat, prin dezvoltarea deprinderii învățării permanente. Familiarizarea cu procedeele tehnologice, cu munca în grup, cu participarea la acțiunile și răspunderile colectivității, au în acest sens un rol determinant. Dezvoltarea de timpuriu a capacității de gîndire, împletită cu operațiile manuale și cu diversele forme de expresie a sensibilității, asigură de asemenea formarea unor personalități armonios dezvoltate.

În acest scop, este necesară analiza esenței dezvoltării morale, a drumului parcurs de elevi pînă la formarea convingerilor și deprinderilor morale, ceea ce presupune în primul rînd organizarea experienței lor de viață.

1. Este învățămîntul preșcolar organizat în așa fel încît să asigure educația tehnologică și artistică a copiilor?

2. Este învățămîntul general-obligatoriu și liceal, prin conținutul și metodele sale, adaptat la particularitățile de vîrstă ale elevilor?

3. Este el suficient de individualizat în privința aptitudinilor, capacităților și preferințelor acestora?

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

4. Conținutul și tehnologia învățămîntului servesc la orientarea elevilor către domenii de activitate potrivite cu aptitudinile lor?

5. Este facilitată opțiunea școlară și profesională a elevului prin informarea lui cu privire la profesiuni (cerințe, calificări, posibilități de promovare)?

6. Cum este organizată și în ce măsură răspunde exigențelor activitatea consilierilor de orientare?

FUNCȚII EDUCATIVE

7. Constituie educația o preocupare a întregului personal didactic ?

8. Cum se desfășoară în școală educația moral-patriotică ?

9. Cum se desfășoară în școală educația prin și pentru muncă ?

10. Activitățile științifice și practice în grup sînt organizate în așa fel încît să contribuie la socializarea elevilor ?

11. Cum este pregătit tineretul pentru viața de familie ?

12. Cum se desfășoară în școală educația relațiilor dintre sexe ?

13. Cum sînt folosite posibilitățile de educație estetică din școală ?

14. Care este relația dintre tineretul școlar și arta contemporană ? Ce rol joacă și pot juca instituțiile cultural-artistice ?

15. Cum percepe tineretul frumosul cotidian și frumosul urbanistic și cum contribuie la crearea și la protejarea lui ?

16. Dezvoltă școala spiritul învățării permanente ?

17. Care sînt posibilitățile școlii actuale de a organiza sau îndruma activitățile extrașcolare ale elevilor ?

18. Cum sînt corelate activitățile educative ale învățămîntului cu cele ale organizațiilor de copii și tineret ?

19. Ce eficiență are educația fizică din școală ?

20. Cum și în ce măsură suplinește școala unele din funcțiile educative ale familiei ?

21. Care este funcționalitatea orelor de dirigenție și a diriginților ?

22. Cum și în ce măsură își îndeplinește familia funcțiile educative ?

23. Care sînt raporturile dintre școală și familie ?

24. Cum trebuie abordat fenomenul delincvenței juvenile ? Cauze, remedii, prevenire.

Soluții urmărite

1. Optimizarea sistemului de orientare școlară și profesională, prin ameliorarea sistemului de depistare a aptitudinilor și de informare a elevilor în vederea integrării lor sociale.

2. Optimizarea educației moral-patriotice, a formării conștiinței socialiste, prin interiorizarea valorilor (munca de utilitate socială, solidaritatea, răspunderea).

3. Optimizarea educației în vederea vieții familiale.

4. Optimizarea pregătirii în vederea educației permanente.

5. Adîncirea colaborării efective dintre școală și familie la opera educațională.

6. Elaborarea sistemului educațional unitar, ca bază a unor decizii coordonate privitoare la toate mijloacele și instituțiile cu scop educativ.

Domenii, specialități

Pedagogie, Psihologie, Sociologie. Etică. Axiologie. Politologie. Estetică.

VI. ELEVUL

Realizarea obiectivelor învățămîntului depinde într-o mare măsură și de caracteristicile elevilor, la care sistemul de învățămînt trebuie să se adapteze.

1. Care sînt problemele psiho-sociologice noi puse de tineretul școlar de astăzi ?

2. Care sînt interesele actuale și aspirațiile predominante ale elevilor ?

3. În ce măsură răspunde și poate răspunde școala la acestea ?

4. Ce vede elevul în profesor ?

5. Există probleme particulare ale tineretului școlar, care, fiind legate de motivațiile, aspirațiile și satisfacțiile sale, să afecteze procesul de învățămînt ? Care sînt aceste probleme ?

6. Se semnalează aspectele tensionale în raporturile elevilor cu adulții, respectiv cu părinții și profesorii ? De ce sînt ele provocate ?

7. Mediul familial sprijină sau contracarează educația din școală ?

8. Cum privește elevul autoritatea familială și cea școlară ?

9. Cantitatea de informații, orarul, conținutul, metodele, materialele didactice, echipamentul, sălile, corespund cu datele psihologice și fiziologice asupra elevului ?

10. Condițiile de microclimat corespund principiilor de igienă ?

11. Serviciile și instalațiile medicale și sanitare destinate elevilor respectă exigențele ?

Soluții urmărite

1. Depistarea factorilor motivaționali și relaționali care pot stînjeni procesul de învățămînt și a căilor înlăturării lor.

2. Adaptarea sau reproiectarea conținutului și tehnologiei, acolo unde capacitățile, aspirațiile și nevoile elevilor nu au fost luate în considerare.

Domenii, specialități

Psihologie. Sociologie. Epistemologie genetică. Fiziologie. Igienă.

VII. EVALUAREA EFICIENȚEI SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Perfecționarea sistemului de învățămînt presupune existența unei funcții de autoreglare a acestuia, funcție care se poate realiza numai dacă există criterii și organisme de evaluare a eficienței.

A. Metodologie

1. Care sînt indicatorii cantitativi și calitativi ai eficienței ?

2. Care sînt factorii și condițiile eficienței ?

Soluții

Elaborarea metodologiei.

B. Eficiența școlară

1. Nivelul atins de elevi, pe baza conținutului și tehnologiei actuale, corespunde celui necesar ?

2. Care sînt cauzele eșecului școlar ?

3. Tehnicile de apreciere folosite în școală corespund principiului că obiectivul prioritar este controlul asupra momentelor muncii educative (structură, conținut, tehnologie, personal didactic), în vederea optimizării lor ?

4. Conținutul și tehnologia învățămîntului special asigură inserția socială a copiilor handicapați ?

Soluții urmărite

1. Înlăturarea cauzelor de conținut, tehnologie, personal didactic, care duc la discordanțe între nivelul urmărit și cel realizat.

2. Înlăturarea cauzelor eșecului școlar. Organizarea claselor de recuperare.

3. Optimizarea învățămîntului pentru copiii deficienți.

4. Modernizarea tehnicilor de apreciere, pentru a servi la autoreglarea sistemului și nu numai la selecția capacităților elevilor.

C. Eficiența economică

1. Care sînt costurile unitare (pe elev, pe clasă, pe an școlar), comparativ cu alte țări ?

2. Care este cuantumul cheltuielilor neeconomicoase (prin repetări sau abandonări de studii) ?

3. Care este gradul de utilizare al mijloacelor materiale ?

4. Soluțiile constructive (clădiri, săli) țin seama de criteriul economicității ?

5. Dimensiunile unităților școlare țin seama de numărul elevilor în așa fel încît să asigure folosirea rațională a spațiilor școlare ?

6. Sînt cunoscute și aplicate în școli principiile moderne de gestiune ?

Soluții urmărite

1. Reducerea costurilor unitare, fără suboptimizarea calității învățămîntului.

2. Reducerea cheltuielilor neeconomicoase, prin înlăturarea cauzelor de repetări și de abandonări de studii.

3. Folosirea optimă a mijloacelor materiale scumpe.

4. Optimizarea soluțiilor constructive (eventual pe bază de construcții-tip).

5. Regruparea unităților subdimensionate și dimensionarea rațională a construcțiilor noi.

6. Norme și metode de pregătire a unui personal specializat în gestiune școlară.

D. Eficiența organizatorică

1. Sînt cunoscute și aplicate principiile moderne ale planificării învățămîntului ?

2. Funcționează eficient sistemul de circulație a informației verticale și orizontale în învățămînt ?

3. Deciziile țin seama de corelarea subsistemelor și elementelor ?

4. Implantarea rețelei școlare ține seama de aria de convergență teritorială, de distanțele pe care elevii trebuie să le parcurgă ?

Soluții urmărite

1. Optimizarea planificării, dezvoltării și perfecționării învățămîntului, ținînd seama de corelațiile dintre subsisteme și elemente.
2. Optimizarea sistemului informațional.
3. Optimizarea implantării unităților.

E. Eficiența socială

1. În ce proporție sînt realizate planurile de școlarizare ?

2. Care este numărul absolvenților, pe tipuri și grade de învățămînt, în raport cu numărul celor intrați în contingentul vîrstei respective și cu costurile (totale și unitare) ?

3. Care este eficiența absolvenților în activitatea lor ulterioară ?

Soluții urmărite

1. Optimizarea planurilor de școlarizare în raport cu necesarul social.
2. Stabilirea eficienței cantitative a sistemului de învățămînt, comparativ cu alte țări, și mărirea ei, dacă e posibil.
3. Stabilirea eficienței calitative în vederea acționării asupra sistemului de învățămînt în ansamblu. Este faza de feed-back, cînd, pe baza comparațiilor dintre exigențe și realitate, se poate elabora noul **proiect pedagogic.**

Domenii, specialități

Economie. Sociologie, Statistică. Demografie. Teoria deciziei. Principii de planificare. Docimologie. Metrologie pedagogică.. Defectologie. Tehnici recuperatorii.

VIII. STRATEGIA ORGANIZĂRII SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

Cu colaborarea directă a organului de decizie **și a** tuturor disciplinelor **angajate în cercetarea capitolelor anterioare, se stabilește :**

1. Adaptarea sistemului de învățămînt la dinamica societății socialiste multilateral dezvoltate.

2. Ierarhizarea obiectivelor, după importanță.

3. Stabilirea mijloacelor eficiente în vederea unei dezvoltări echilibrate a tuturor nivelelor sistemului de învățămînt.

4. Eșalonarea acțiunilor de optimizare, în funcție de cerințe și resurse umane și materiale (stabilirea priorităților).

În același timp, pe baza colaborării dintre toate disciplinele menționate la capitolele anterioare, se poate asigura :

IX. DEZVOLTAREA PEDAGOGIEI ȘI DIFUZAREA REZULTATELOR CERCETĂRILOR

Experiența acumulată prin diversele cercetări permite :

A. Să se definească funcția socială a acțiunii educative.

B. Să se precizeze obiectul pedagogiei, metodele ei specifice de cercetare și relațiile cu alte discipline.

C. Să se elaboreze strategia experimentului pedagogic.

Lucrările în care se va materializa experiența acumulată în aceste domenii se vor înscrie printre mijloacele de difuzare a rezultatelor cercetării. Împreună cu celelalte mijloace de difuzare (presa de specialitate etc.), ele se vor adresa în primul rînd cadrelor didactice, fără de care nu pot fi aplicate măsurile privind sistemul de învățămînt și nu se poate desfășura în mod eficient nici cercetarea pedagogică.

În această direcție, se simte nevoia elaborării unor lucrări monografice pe următoarele teme :

— filozofia educației ;
— sociologia educației ;
— economia învățămîntului ;
— psihologia educației ;
— teoria educației ;
— didactică practică ;
— pedagogie istorică ;

precum și a :

— unui tratat de pedagogie generală,
— unui dicționar pedagogic.

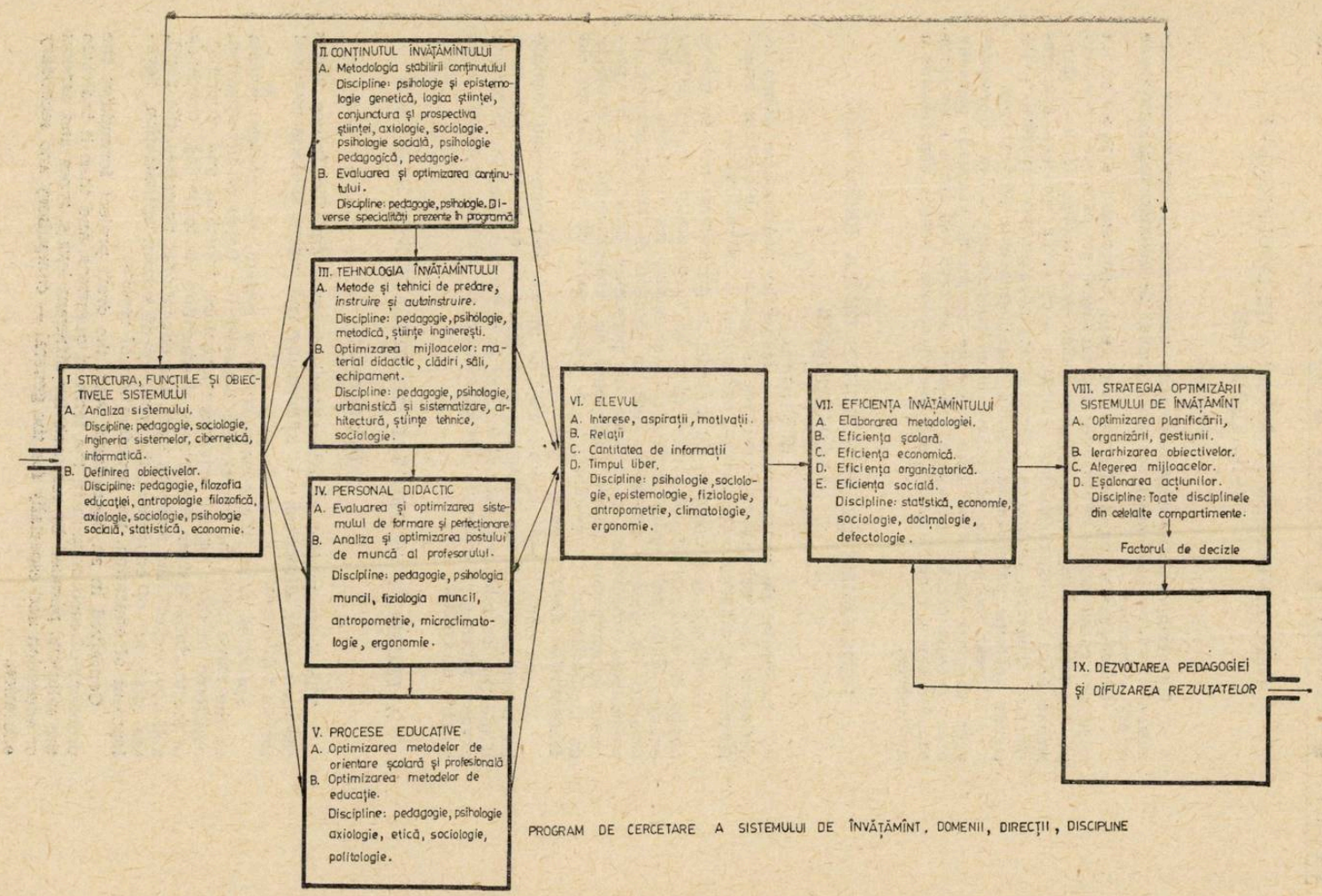
Pentru rezolvarea problemelor legate de dezvoltarea învățămîntului și a pedagogiei, este necesară relevarea posibilităților de folosire a metodologiei cibernetice în studierea legităților obiective ale proceselor și fenomenelor educaționale, ceea ce presupune cercetări de :

— psihologie și pedagogie informațională ;
— teoria și tehnica automatelor de instruire ;
— teoria algoritmilor didactici ;
— instruirea programată.

X. CONDUCEREA ȘI VALORIFICAREA PROCESULUI DE CERCETARE

După analiza și aprobarea programului de cercetare de mai sus de către organul de decizie, se va putea elabora planul tematic de cercetare pedagogică în perspectivă. O dată asigurată finanțarea, Institutul va organiza cercetările înscrise în plan și va valida rezultatele, pe bază de experiment.

Valorificarea rezultatelor urmează a fi efectuată de către beneficiar, cu sprijinul Institutului, prin aplicarea soluțiilor preconizate și difuzarea rezultatelor.



PROGRAM DE CERCETARE A SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÂNT, DOMENII, DIRECȚII, DISCIPLINE

ПЕРСПЕКТИВНАЯ ПРОГРАММА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

(Резюме)

Проект-программа педагогических исследований определяет главные области, направления и вспомогательные дисциплины содействующие ее осуществлению.

Основываясь на концепции системы, программа в то же время выявляет связи между областями исследования, изложенные в логическом их порядке: стру тура, функции и цели системы образования, содержание обра ования, технология (методы и средства учителя, воспитательные процессы, учащийся, действенность образования, стратегия улучшения системы, развитие педагогики, распространение результатов.

Проект-программа составлена в операциональном духе формулирует вопросы каждой области в форме вопросов, указывая решения преследуемые исследованиями для различных ступеней, типов и аспектов образования и, в особенности, для общего обязательного образования и для лицеев.

PROGRAMME DE PERSPECTIVE DE LA RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

(Résumé)

Le projet de programme de la recherche pédagogique donne la définition des principaux domaines, directions et disciplines interférentes et tangentes qui doivent contribuer à sa réalisation.

Fondé sur la conception du système, le programme met en même temps en évidence la corrélation entre les domaines de la recherche, exposés dans leur ordre logique : la structure, les fonctions et les objectifs du système d'enseignement, le contenu de l'enseignement, la technologie (méthodes et moyens), le personnel didactique, les processus éducationnels, l'élève, l'efficience de l'enseignement, la stratégie de l'optimisation du système, le développement de la pédagogie, la transmission des résultats.

Conçu dans l'esprit opérationnel, le projet de programme formule les problèmes de chaque domaine sous forme de questions, après quoi il indique les solutions poursuivies par la recherche, pour les différents grades, types et aspects de l'enseignement de culture générale, obligatoire et lycéal.

A PROSPECTIVE PROJECT OF EDUCATIONAL RESEARCH

(Abstract)

The draft project of educational research for the future states the main arias, directions and intervening and cogent subjects required for its fulfilment.

Springing from the conception of a system, the project reveals at the same time the correlation between the fields of investigation, registered in their logical sequence : structure, functions and objectives of the teaching system, the content of education, its technology (methods and approaches), the teaching staff, the educational processes, the pupil, the efficiency of education, the strategy of system optimization, development of education, the proliferation of results.

Conceived in an operational way, the draft project formulates the problems of each domain in the form of questions, and then it indicates the solutions pursued by research for different levels, types and aspects of education and especially for the general — compulsory and secondary education.

Idealul moral și tineretul

ROMEO DĂSCĂLESCU

S-a spus despre tineri că sînt asemeni păsărilor care anticipează prin prezența lor insulele și continentele spre care se îndreaptă navigatorii, dar care nu s-au ridicat încă de după orizont. Semnalele pe care tinerii ni le aduc au rolul unor mesaje. Ele trebuie decodificate și înțelese.

Cine sînt tinerii ? În raport de unghiul din care îi abordăm, tinerii reprezintă : a) *un stadiu de vîrstă* — grupa de vîrstă între 15—24 de ani ; b) *inși care frecventează școala,* care „n-au intrat încă în viață", care nu și-au constituit încă un cămin propriu ; c) *o stare de spirit,* relevantă prin imaginație, prin preponderența curajului asupra timidității, prin gustul de aventură. O definiție mai pragmatică afirmă că sînt tineri cei pe care societatea îi consideră ca atare [1].

Tinerețea e o problemă demografică.

În fiecare secundă pe glob se nasc doi copii, 120 într-un minut, 7 200 într-o oră, 172 800 într-o zi, 63 100 000 într-un an. Se aproximează că numărul tinerilor cuprinși în grupa de vîrstă de 15—24 de ani va fi în anul 2000 de 1 128 milioane, față de 519 milioane în 1960 [2].

Tinerețea e o problemă culturală.

În 1962, 146 milioane de tineri între 15—24 de ani erau analfabeți. La Conferința generală UNESCO din 1962 ținută la Paris s-au raportat cifre statistice îngrijorătoare : 62% din copiii de vîrstă școlară ai Africii, 53% din cei a 15 țări arabe și 48% din copiii a 15 țări asiatice erau analfabeți !

Tinerețea e o problemă de morală socială, de conștiință politică a popoarelor.

Tineretul nu este pretutindeni și mereu unul și același, comportamentul său variază în funcție de diversitatea situațiilor în care se află. Într-un climat de insecuritate socială, tineretul care vrea să intre în istorie și să schimbe o anumită istorie pentru a o face mai dreaptă a fost caracterizat ca o generație de copii precoci și sceptici. Simțind mai mult decît adulții incertitudinea vieții cea de toate zilele, tinerii din țările capitaliste de după război au devenit mai egoiști în a-și asigura integritatea universului lor particular. Egoismul lor se manifestă în atitudini de nonangajare în problemele sociale promovate de state, în negativismul cu care întîmpină celelalte vîrste. E drept că tinerii sînt mai puțin capabili să exprime ceea ce vor, ei știu însă să exprime clar ceea ce nu le place, ceea ce refuză. În interviul acordat unor ziariști turci, tovarășul Nicolae Ceaușescu aprecia mișcările de tineret

[1] *Pour et avec les jeunes,* UNESCO, 1969.
[2] „Textes et documents pour la classe", 9 mai 1968, nr. 17.

din lumea occidentală „ca o expresie a nemulțumirii maselor largi ale tineretului față de stările de lucruri ce contravin aspirațiilor de progres ale omenirii contemporane și, în același timp, ca o expresie a dorinței de schimbări profunde care să ducă la crearea unei lumi mai drepte în care tineretul să ocupe locul care i se cuvine" [3].

Considerată în ansamblu, tinerețea se constituie ca un grup social determinat, dar multiform, dotat cu un dinamism propriu, ale cărui efecte se exercită în moduri distincte asupra procesului de transformare socială.

Societatea cere însă tuturor membrilor săi să se conformeze unor anumite norme, obiceiuri, tradiții și reguli. În acest context, tinerii se înscriu cu tendințe de respingere a conformismului, de depășire a lui. De aceea, uneori, asaltînd forme și mentalități sclerozate, tinerii nu sînt înțeleși sau sînt întîmpinați cu brutalitate. Intrăm astfel în zona conflictului între generații.

Dată fiind marea disponibilitate de energie creatoare a tinerilor și receptivitatea lor față de înnoiri, adulții trebuie să acționeze împreună cu ei. Aceasta reprezintă o condiție de a dobîndi încrederea tinerilor, de a evita fenomenele de respingere.

În țara noastră socialistă, idealul moral comun, fundamentat pe marxism-leninism, constituie liantul între generații. Momentul de întîlnire al generațiilor pentru predarea ștafetei îl pregătim prin acțiuni educaționale perseverente și exigente.

Raportul dintre idealul moral și tînăra generație reprezintă în fapt ecuația de integrare socială a acestuia. Termenii ecuației, necunoscutele ei, le descifrăm în dialoguri cu tinerii. În aceste dialoguri am depistat o gamă variată de interese sociale și anume [4]:

— profesionale: reușita în profesie, utilitatea socială a profesiei și a individului;

— prestigiu social: evidențiere în profesie, depășirea treptei de școlarizare;

— etico-morale: exemplu de conduită în muncă și interrelații, viață de familie model etc.;

— patriotice: contribuții personale la creșterea prestigiului internațional al țării noastre; contribuții personale la construcția multilaterală a socialismului.

În sprijinul acestor componente ale idealului moral al tinerilor — înregistrarea lor nu are un caracter exhaustiv! — sînt mobilizate toate resursele morale și intelectuale, ele constituie într-o sinteză aspirația majoră, împlinirea integrală a personalității. Ele înseamnă totodată și puncte de plecare spre noi împliniri. „Socialismul aduce nou în această problemă considerarea tineretului ca exprimînd propria sa existență în perspectiva continuității, viziunea propriei sale dezvoltări viitoare ca orînduire socialistă, iar idealul moral al vîrstei tinere din unghiul modului de viață și al aspirațiilor care se designează în această perspectivă" [5].

Pe drumuri de întrebări și răspunsuri, de căutări și uneori de întoarceri, idealul moral se conturează între decizia și opțiunea între valori. Pragul calita-

---

[3] „Scînteia", luni 13 aprilie, 1970.

[4] Romeo Dăscălescu, *Educarea intereselor sociale ale adolescenților*, în *Probleme ale învățămîntului profesional și tehnic*, E.D.P., 1969, p. 47.

[5] Nicolae Bellu, Vasile Popescu, Liubomira Miroș, Vasile Zamfirescu, *Tineretul și idealul său moral*, Ed. Academiei R.S.R., Buc., 1969, p. 7.

tiv al deciziei și opțiunii, „atitudinea și criteriile de selectare a valorilor“ [6], le considerăm sprijinite și înălțate de nivelul de cultură al celui care selectează.

Procesul e continuu, el implică permanente reevaluări, renunțări și adaosuri, semnificații și tălmăciri mai atotcuprinzătoare de la o etapă la alta.

Aderarea la un sistem de valori, respectiv la valorile axiologiei marxiste, e poarta deschisă spre confortul interior spre care tindem. Ea poate deveni însă și o sursă de inconfort în măsura în care tinerii percep un dezacord între valoarea teoretică a modelului și cea oferită lor de către practică. În asemenea momente, inevitabile, dialogul euristic cu tinerii se cere intensificat. El lărgește baza de înțelegere a tinerilor, fără însă a-i împinge la toleranță cu orice preț. Atitudinea de reprimare de către adulți, prin dogmatism sau persiflare, în locul discuțiilor deschise, nu are efectele educative scontate. Afirmăm cu René Maheu, directorul general UNESCO, faptul că „de cele mai multe ori (tinerii) nu se închid în ei înșiși și nu se opun adulților decît fiindcă cei pe care-i consideră ca maeștrii și îndrumătorii lor nu le oferă posibilitatea unor dialoguri bazate pe încredere“.

Tinerilor trebuie să li se transfere sau să fie ajutați să ajungă ei înșiși la posibilitatea de a-și preciza criterii de selectare a valorilor, forme de aderare la valori, precum și altele de respingere a nonvalorilor. Respingerea nonvalorii nu o identificăm cu indiferența față de ea. Manifestarea respingerii o vedem ofensivă, fermă, deschisă. Nonvaloarea are un caracter contagios, mai ales față de tinerii insuficient familiarizați cu cultura filozofică și artistică. Nonvaloarea pătrunde mai ales prin mijloacele de comunicare de masă — cinema, radio, televiziune, o anumită literatură. Atunci cînd cerem tinerilor cultură filozofică și estetică, facem acest lucru cu preocuparea de a le da un instrument eficient de selectare a valorilor și cu gîndul la relația de calitate și cantitate dintre cultura generală și cultura de specialitate. Sînt convingătoare în această privință aprecierile lui Arnould Clausse, profesor la Universitatea din Liège, după care specializarea trebuie considerată ca vîrful unei piramide și nu ca o linie verticală. Baza piramidei — cultura generală — trebuie să fie cu atît mai largă, cu cît vîrful este mai înalt [7].

O bază de cultură generală cît mai largă, care să încorporeze mai mult decît pînă acum cultura filozofică și estetică, îi va pune pe tineri în posibilitatea de a descifra în opera de artă care li se oferă actul artistic interior, implicit, semnificativ, fundamental, altul decît cel exterior, anecdotic, episodic, necesar, dar nefundamental. E foarte importantă o asemenea abordare a valorilor, deoarece modelul se constituie din semnificațiile lui implicite, deși unii tineri aderă în mod facil la elemente de exterior, comportamentale, pe care le imită fără discernămînt și fără gust.

Transferul de la artă la viață este firesc. Strada devine ecran sau melodie, influențele ei urmează același drum, în aceleași condiții. Strada, nocivă prin caricaturile care o traversează poate fi însă față de acestea și tribunal, prin opinia de respingere pe care o declanșează. Strada e o interesantă galerie de tablouri, de calități diferite, de la opera de artă la mistificarea ei. Tinerii trebuie educați să descopere mistificarea, să se păzească de ea.

Tinerii au o mare mobilitate spirituală. Se fixează greu. Rămîn pentru vreme scurtă. Se plictisesc repede. Lupta împotriva plictiselii tinerilor e în fapt lupta împotriva unor importante surse de abateri. Tinerii se plictisesc pentru că au

[6] *Op. cit.*, p. 146.

[7] Arnould Clausse, *Culture générale et specialisation*, „L'éducation“ nr. 51, 8 ianuarie 1970, p. 7.

disponibilități de energie pe care nu știu cum să le consume. Calea pozitivă de consum a acestei energii este calea muncii. Valoarea formativă a muncii crește atunci cînd tinerii sînt conștienți de utilitatea ei socială. În aceasta constă în mare măsură interesul tinerilor pentru șantierele naționale de muncă patriotică. Cu condiția ca el să fie efectiv, real. De aceea, îi trimitem pe tineri să se achite de abateri muncind. Să-și dea seama că pot fi utili. Pasul următor îl constituie conștiința că, pentru a-ți spori gradul de participare la efortul colectiv, trebuie să-ți consolidezi pregătirea, să dispui nu numai de energie fizică, ci și de valențe intelectuale, condiție elementară a oricărui fel de muncă. Muncind, tinerii se califică și din punct de vedere moral. Tinerii care-și pierd vremea pe bulevarde sau care își îngălbenesc obrajii și degetele prin baruri se fac în primul rînd vinovați că se sustrag de la muncă. Ei greșesc că își refuză bucuria muncii și aportul lor la dezvoltarea societății. Unii ca aceștia devin astfel paraziți, de nesuportat. Semidocți și superficiali.

Cunosc acești tineri ce-a scris Antoine de Saint Exupéry — anume parcă pentru ei — în *Pămînt al oamenilor*? „A fi om înseamnă în chip neîndoielnic a fi răspunzător. Înseamnă a cunoaște rușinea cînd te afli în fața unei nefericiri ce nu pare să depindă de tine. Înseamnă a fi mîndru de o biruință pe care au repurtat-o camarazii tăi. Înseamnă a simți, punînd și tu o piatră de temelie, că astfel contribui la clădirea lumii".

O altă dimensiune morală a contemporaneității o constituie timpul liber, definit de Marx „spațiu al dezvoltării umane". Dezvoltarea tehnico-industrială și extinderea automatizării sînt surse importante de timp liber. Georges Hourdin a denumit civilizația contemporană „civilizația timpului liber", iar René Hubert a definit educația tinerilor pentru timpul liber arta de a ști să faci ceva atunci cînd nu mai ai nimic de făcut. Încărcătura de plictiseală a timpului liber neutilizat sau utilizat fără sens e tot atît de obositoare ca supraîncărcarea. Tot atît de obositoare, dar mai vătămătoare, deoarece tinerii care nu știu ce să facă cu timpul lor liber și-l cheltuiesc fără noimă. Unii ca aceștia pot ajunge, din lipsă de preocupări serioase — sport, distracții, instruire etc. — pînă la delincvență. Intervine în asemenea cazuri un anturaj dubios, cu preocupări identice.

Timpul liber satisface pe deplin parametri psihologici ai tineretului, nevoia lui de afirmare în activități independente, el satisface nevoia tînărului de a se autodepăși și de a se integra în grupuri la liberă alegere. Activitățile din timpul liber lărgesc considerabil aria valorilor la care aderă tînărul, ele lărgesc spațiul moral și intelectual al tînărului. Timpul liber este un bun exercițiu de relaxare după muncă, dar și de pregătire pentru ea. Grija societății pentru timpul liber al tineretului semnifică grija pentru dezvoltarea echilibrată a acestuia, o cale importantă de descoperire și transfer a celor mai autentice valori pe care omenirea și socialismul le-au creat.

Un alt element al echilibrului de relații dintre tineret și idealul moral îl constituie conștientizarea tinerilor față de acordul care trebuie realizat între drepturi și obligații sociale. Tinerețea nu constituie un drept. Ne place să o vedem ca o promisiune de viitor care se cere împlinită, onorată. Statul nostru socialist oferă condiții optime pentru aceasta.

„Majoritatea oamenilor — scria La Bruyère — își întrebuințează prima jumătate a vieții lor ca s-o facă pe cealaltă nefericită". Aceasta nu se aplică marii majorități a tinerilor noștri. Celor tentați să se abată de la normele de conviețuire socialistă, celor care nu și-au definitivat pe planul moralei comuniste drumurile de viitor trebuie să le amintim însă citatul respectiv.

МОРАЛЬНЫЙ ИДЕАЛ И МОЛОДЕЖЬ

(Резюме)

Автор рассматривает вопрос молодежи в связи с его социальным значением, а именно с определительной, демографической, просветительной и моральной точек зрения. Моральный облик занимает значительную часть статьи.

Моральный идеал молодежи формируется в круге морального идеала общества. При социализме для молодежи созданы условия и формируются требования активного участия в деле обновления и социального прогресса. Участие определяет моральные черты нашего образа жизни. В связи с этим труд является перым фактором и главным путем примыкания к социализму, к обновлениям в многочисленных планах, которые он намечает и осуществляет.

L'IDÉAL MORAL DE LA JEUNESSE

(Résumé)

L'auteur aborde le problème de la jeunesse par rapport à sa signification sociale, sous ses implications définitoires, démographiques, culturelles et morales. On accorde une espace prépondérante dans l'article à ce dernier aspect.

L'idéal moral de la jeunesse se constituie dans la circonférence de l'idéal moral de la société. Dans le socialisme, on offre à la jeunesse des conditions et on lui formule des exigences de participation active à l'action de renouvellement et progrès social. La participation et l'engagement déterminent les contours morals de notre façon de vivre. Le travail constitue dans ce contexte le facteur primordial et le moyen principal d'adhésion au socialisme, aux renouvellements sur des plans multiples que celui-ci présume, impose et réalise.

THE MORAL IDEAL AND THE YOUNG PEOPLE

(Abstract)

The author approaches the problem of youth in connection with its social significance i.e. its determining implications : demographic, cultural and moral, the last one being widely discussed in the paper.

The moral ideal of youth is formed in the sphere of the moral ideal of society. Under the socialism, the young people are granted with best conditions and are requested to participate actively to the action of reform and social progress. The participation and the ajustment determine the moral shape of our way of life. Work is in this context the main factor and the principal way of adherence to socialism, to the new things on multiple sides that it implies, states and achieves.

Emisiunile de matematică la televiziune

Prof. univ. dr. docent SOLOMON MARCUS
Universitatea Bucureşti

Folosirea televiziunii în predarea matematicii poate fi interpretată în două feluri, primul mai modest, al doilea mai pretenţios :

1) ca un mijloc de difuzare în cele mai largi mase ale elevilor (şi eventual ale publicului de alte categorii) a unora dintre cele mai bune lecţii de matematică pe care le ţin profesorii noştri în licee şi în şcoli de cultură generală ; 2) ca un mijloc specific de difuzare a matematicii, un mijloc care ar urma să se deosebească de o foarte bună lecţie de clasă nu numai prin faptul că, în loc să se desfăşoare în faţa cîtorva zeci de elevi, este urmărită de cîteva zeci de mii de elevi, ci prin aceea că exploatează la maximum specificul televiziunii şi caută să imprime emisiunilor un caracter prin excelenţă telegenic.

Într-o mare măsură, emisiunile din anii precedenţi au adoptat, chiar dacă au făcut-o în mod nemărturisit, primul punct de vedere. Am putut asculta lecţii de o cursivitate şi claritate perfectă, dar care erau totuşi nişte lecţii la clasă televizate, fără marca specifică a telegenicului.

Credem însă că trebuie să adoptăm cel de-al doilea punct de vedere, singurul care ar da satisfacţie şi televiziunii şi învăţămîntului nostru matematic. Este deci necesar să precizăm în ce ar consta caracterul telegenic al emisiunilor de matematică. Acest caracter trebuie definit nu numai în funcţie de posibilităţile şi de interesele televiziunii, ci şi în funcţie de specificul şi situaţia matematicii şi învăţămîntului matematic. Aceste considerente ne-au condus la formularea următoarelor trăsături pe care ar urma să le aibe emisiunile de matematică ale televiziunii (lista acestor trăsături rămîne, evident, deschisă şi supusă unor posibile ameliorări) :

1. *Dezvăluirea funcţiei de cunoaştere a matematicii.* Nu se pune problema aici de a da emisiunilor un caracter îngust aplicativ. Se ştie că matematica e un fel de industrie grea a ştiinţelor, ea serveşte în special la dezvoltarea altor ştiinţe. Este necesar însă de a dezvălui, în noţiunile, în construcţiile şi în problemele matematice, capacitatea lor de modelare a unor aspecte ale realităţii, de prelungire şi corectare a posibilităţilor pe care le oferă intuiţia în ceea ce priveşte cunoaşterea aspectelor cantitative şi relaţionale ale lumii înconjurătoare. Desigur că nu orice noţiune şi nu orice problemă oferă în egală măsură aceste posibilităţi. Credem însă că trebuie alese cu precădere, în emisiunile de televiziune, acele aspecte ale matematicii care nu apar ca un simplu joc, ca o gratuită gimnastică a minţii, de tipul şahului. Din acest punct de vedere, emisiunile de matematică au păcătuit de multe ori, chiar în unele din puţinele lecţii care au avut o serie de trăsături (dintre cele enumerate la punctele următoare) telegenice.

2. *Accentuarea caracterului problematic al matematicii.* Matematica poate deveni tot atît de captivantă ca și un roman polițist, ea poate pune pe elev în situația de a se întreba mereu : Oare ce se va întîmpla mai departe ? Oare cum vom putea ocoli sau învinge cutare sau cutare dificultate ? Pentru aceasta trebuie însă adus pe primul plan *de ce*-ul lucrurilor, trebuie explicitate ezitările și dificultățile, trebuie dezvăluită natura lor profundă, care ține de faptul că orice modelare matematică a unui fenomen reprezintă o cunoaștere parțială a acestuia, o cunoaștere susceptibilă de ameliorare. Prin accentuarea caracterului problematic, se dezvoltă la elev acel neastîmpăr al spiritului de care e nevoie în orice activitate creatoare, ostilă rutinei.

3. *Folosirea imaginilor vizuale dinamice.* Multe dintre aspectele studiate în matematică au un caracter procesual, dinamic, comparînd o infinitate de etape. Așa se prezintă, ca să ne referim la matematica școlară, multe noțiuni de teoria mulțimilor, de analiză matematică, de teoria probabilităților și de geometrie. Asimilarea acestor noțiuni de către elevi întîmpină mari dificultăți. Ținînd seama de această situație, în numeroase țări (în special în S.U.A.) s-au făcut filme care, cu o forță sugestivă deosebită, explică noțiunea de limită, noțiunea de derivată, noțiunea de curbură și multe altele. Se impune achiziționarea acestor filme și folosirea lor la televiziune, deoarece înțelegerea rațională a matematicii fără o înțelegere intuitivă corespunzătoare nu ar corespunde naturii reale a matematicii, aliaj specific de intuiție și rigoare logică, de fantezie și rutină.

4. *Matematica — fenomen de cultură generală.* Matematica se bucură de un deosebit prestigiu în societate, dar acest prestigiu ascunde de multe ori nu atît respectul izvorît din înțelegere, cît teama de necunoscut, intimidarea în fața ininteligibilității aparente a matematicii. Destul de puțini sînt acei intelectuali care înțeleg că noțiuni ca acelea de logaritm, limită, grup, probabilitate, cantitate de informație, algoritm și multe altele ar fi tot atît de îndreptățite să facă parte din cultura generală a oamenilor cum sînt noțiunile de celulă, mamifer, ereditate, agnosticism, metaforă, atom, pentru a enumera la întîmplare cîteva noțiuni de bază din discipline dintre cele mai variate. Deoarece, din acest punct de vedere, învățămîntul matematic a fost multă vreme deficitar, dezvoltînd la elevi unele rutine de calcul fără a da o atenție corespunzătoare conceptelor manipulate, semnificației lor științifice, culturale și filozofice, este imperios necesar ca televiziunea să abordeze cu precădere aspectele de largă semnificație culturală a noțiunilor și rezultatelor matematice, cu atît mai mult cu cît astăzi matematica este angajată în numeroase științe interdisciplinare și intră în raza de interese a celor mai variate categorii de intelectuali. Prin aceasta nu preconizăm o diminuare a atenției îndreptate către tehnicile de calcul ale matematicii, ci inserarea acestor tehnici în cadrul teoretic corespunzător. De prea multe ori, calculul matematic a fost dezvoltat ca o dexteritate în sine, iar examenele dezvăluie cu regularitate largi mase de elevi care știu să deriveze, dar... nu știu ce este derivata. În afară de aceasta, trebuie să observăm că aptitudinile de calcul se formează în special prin exercițiu individual și, eventual, prin exerciții în clasă, rolul televiziunii în această privință fiind mai puțin însemnat.

Trebuie să observăm că problema prezentării aspectelor de cultură generală se pune cu totul altfel pentru matematică decît pentru literatură, de exemplu. Într-adevăr, literatura este îndeobște cunoscută și abordată ca un fenomen de cultură generală, dar foarte puțini sînt aceia care știu să întreprindă o analiză mai temeinică a unei opere literare. Aici, rolul televiziunii este probabil oarecum invers celui relativ la matematică.

5. Dacă acceptăm dezideratul de la punctul 2, atunci trebuie să fim consecvenţi şi să punem *accentul pe nedumeriri*, pe *controverse şi confruntări de opinii.* Orice profesor de matematică ştie că în procesul de predare el are în vedere în fiecare moment un interlocutor imaginar, căruia încearcă să-i ghicească nedumeririle, să i le prevină, să i le risipească. De fapt, oricît ar părea de paradoxal, nedumeriri au doar elevii buni ; elevii mediocri se caracterizează tocmai prin faptul că nu-şi pot explicita nedumeririle, că nu le pot localiza. Una din marile probleme ale învăţămîntului matematic este tocmai aceea de a-i învăţa pe elevi (şi pe studenţi !) să transforme starea globală de nedumerire într-un număr de nedumeriri cu referire precisă, de a-i deprinde să devină curioşi şi exigenţi faţă de noţiunile şi faptele cu care iau contact, de a-i pătrunde de sentimentul că starea de nedumerire este mediul cel mai favorabil şi mai firesc de însuşire a unei ştiinţe. Însă, dacă la început aceste nedumeriri pot avea un caracter mai rudimentar, mai elementar, treptat ele trebuie să devină din ce în ce mai fine, să vizeze zone din ce în ce mai profunde ale înţelegerii şi substratului intim al fenomenelor. Am putea chiar spune că nivelul unui elev este acela al nedumeririlor sale. Dacă matematica apare în ochii cuiva ca o construcţie perfectă, la care nimic nu se mai poate modifica sau adăuga, dacă el nu întrevede, fie şi oricît de vag, necesitatea unei dezvoltări ulterioare, a unor ameliorări sau a unor aprofundări, înseamnă că pentru el matematica nu e o activitate umană care se adaptează necontenit la procesul de cunoaştere şi de transformare a lumii, ci o colecţie de dispoziţii şi reguli pe care trebuie mai mult să le respecţi decît să le înţelegi, asemenea prescripţiilor religioase. Aşa s-a ajuns la acea întrebare stupidă, care din păcate se poate auzi chiar din gura multor intelectuali : „Mai e ceva de făcut în matematică ?“ Cei care pun asemenea întrebări au fost probabil, la vremea lor, elevi foarte respectuoşi faţă de profesorul lor de matematică, au văzut totdeauna în el pe cunoscătorul unor formule şi reţete de calcul apărute nu se ştie cînd, unde şi cum, dar care trebuie învăţate prin tradiţie. Dar, nu de astfel de elevi avem nevoie, ci de elevi care, într-un anume sens, sînt foarte neîncrezători în profesorii lor, aceştia din urmă pricepîndu-se însă ca, risipindu-le anumite nedumeriri, să le provoace altele, mai interesante şi mai profunde.

6. Dar, pentru a preda matematica în spiritul unui permanent **de ce ?** este nevoie de o *formă adecvată, care nu poate fi decît aceea a dialogului.* Am asistat, în urmă cu doi ani, la o lecţie de matematică la Liceul „Louis le Grand“ din Paris. Folosind magistral dialogul socratic, profesorul i-a condus pe elevi, prin întrebări succesive, la descoperirea elementelor din lecţia nouă. Nu profesorul le-a predat aceste elemente, ci elevii înşişi, stimulaţi de întrebările dibace ale profesorului, au ajuns la ele într-un mod firesc şi, o dată ajunşi aici, ei au fost cei care au preluat şirul întrebărilor, de astă dată adresate profesorului. În pauza următoare lecţiei, elevii continuau să discute chestiunile iscate în timpul orei.

Pentru realizarea unui atare dialog sau, eventual, multilog, este necesară, la televiziune, o adevărată punere în scenă, în care, de exemplu, elevi de diverse calibre intelectuale, cu nedumeriri mai mult sau mai puţin fine, ar putea fi întruchipaţi de personaje adecvate. Dar, pentru aceasta trebuie elaborate mai întîi nişte scenarii care să ţină seamă de experienţa la clasă a celor mai buni profesori. Evident nu se poate impune acestor scenarii nici o schemă preconcepută. Trebuie să tindem către o cît mai mare varietate de metode. Uneori, s-ar putea organiza emisiuni de tipul *Unde este greşeala ?*, în care s-ar putea propune elevilor diferite enunţuri, unele adevărate, altele false, dar toate însoţite de demonstraţii aparent corecte, urmînd ca elevii să trimită răspunsurile lor, a căror dis-

cutare să facă obiectul unei emisiuni ulterioare. Ar fi un mijloc excelent de a-i activiza pe elevi, de a le lansa o provocare în același timp instructivă și distractivă. Alteori, s-ar putea organiza dialoguri interdisciplinare, în care un profesor de matematică și unul de literatură sau de biologie, de exemplu, ar aborda unele aspecte cu o semnificație mai largă privind raporturile dintre matematică și disciplinele umaniste, aplicațiile matematicii în biologie, calculatoarele electronice și rolul lor în viața socială etc.

7. *Caracterul agreabil al lecțiilor la televiziune* nu trebuie niciodată pierdut din vedere. O emisiune de televiziune e, totuși, un spectacol, chiar dacă obiectul emisiunii este matematica. Matematica la televiziune trebuie să evite aerul didactic obișnuit și să devină o cozerie plăcută, efortul solicitat din partea telespectatorilor urmînd să fie compensat de arta de prezentare, de talentul celui care vorbește. Nu trebuie să lipsească nici gluma ; raționamentul matematic, bogat în aspecte aparent paradoxale, în rezultate care surprind intuiția, prilejuiește deseori butade, observații spirituale, mici divagații și anecdote, care dau culoare expunerii, o umanizează. Se știe, de altfel, că în rîndul matematicienilor simțul umorului este cu deosebire dezvoltat. Desigur, în tendința de a imprima un caracter agreabil emisiunilor de matematică nu trebuie depășită o anumită măsură, exagerările în acest sens putînd avea un rezultat opus celui urmărit.

8. *Reușita unei lecții la televiziune este legată și de unele amănunte de ordin tehnic, care pot influența în mod sensibil caracterul ei accesibil și agreabil.* De exemplu, ni se pare o greșeală de ordin nu numai tehnic, ci și pedagogic faptul de a scrie în prealabil pe tablă toate formulele și calculele care intervin, profesorului rămînîndu-i doar să le indice cu o riglă. S-ar putea ca regia de studio să aprecieze această metodă, care evită zgomotul produs prin lovirea tablei cu creta. Dar, ceea ce se pierde în schimb este incomparabil mai important, deoarece elevul, în loc să vadă cum lecția se naște sub ochii lui și să încerce să-i prevadă desfășurarea ulterioară, este pus în fața unor calcule gata făcute, mărindu-se prin aceasta impresia de scamatorie pe care matematica o lasă multor profani. Ritmul vorbirii trebuie să fie mai lent ca la clasă, tocmai pentru a contribui la accesibilitatea și la caracterul agreabil despre care s-a vorbit la punctul precedent.

9. *Emisiunile de matematică la televiziune trebuie să se situeze în avangarda învățămîntului nostru matematic.* Încercarea de a introduce în învățămîntul matematic unele capitole de matematică modernă, care să accentueze mai bine rolul important al matematicii în viața și societatea contemporană, se poate izbi de dificultăți, în măsura în care la acest proces trebuie să contribuie mase largi de profesori din generații foarte diferite, cu o pregătire foarte diferită și cu o disponibilitate diferită față de ceea ce este nou. Dar, acest deziderat se poate realiza mai ușor la televiziune, unde totul depinde de o mînă de oameni bine pregătiți și talentați, urmînd ca emisiunile pe care ei le pregătesc să fie urmărite de toți cei interesați, cărora li se va pune astfel în față o imagine pregnantă a ceea ce trebuie realizat.

Desigur că multe din deziderateleformulate mai sus se referă nu numai la forma televizată și nu numai la matematică. N-am făcut decît să împărtășim o experiență și o opinie personală și acestea sînt în bună măsură determinate de formația de matematician a autorului. În ce măsură observațiile noastre au o valabilitate mai largă rămîne ca fiecare cititor să-și răspundă, în funcție de propria sa experiență și personalitate.

ПЕРЕДАЧИ ПО МАТЕМАТИКЕ ЧЕРЕЗ ТЕЛЕВИДЕНИЕ

(Резюме)

Применение телевидения в обучении математике должно иметь в виду: 1) Раскрытие роли познания математики; 2) Подчеркнуть проблематический характер математики· 3) Использование визуальных динамичесских представлений· 4) положение математики как общеобразовательное; явление 5) Раскрытие неуверенностей, диспут сопоставление мнений; 6) максимальное использование диалога, в осоенности сократического диалога посредством предварительной разаботки подходящих сценариев, чтобы уроки получили характер спектакля; 7) полученный характер удовольствия посредством отдельных меткиx замечаний, шуток и даже анекдотов; 8) уточнить мелочи технического порядка, касающиеся объединения предварительного написания текста на доске и текстом написанным во время разговора; 9) передачи по математике зерез телевидение должны занимать первое место в нашем обучении математике.

ÉMISSIONS DE MATHÉMATIQUES À LA TÉLÉVISION

(Résumé)

L'utilisation de la télévision pour l'enseignement des mathématiques doit avoir en vue: 1) de révéler la fonction de la connaissance des mathématiques; 2) d'accentuer le caractère problématique des mathématiques; 3) d'utiliser les images visuelles dynamiques; 4) l'hyposthase des mathématiques comme phénomène de culture générale; 5) de révéler les incertitudes, les controverses, les confrontations d'opinion; 6) d'utiliser au maximum le dialogue socratique, par l'élaboration au préalable des scénarios adéquates, par lesquels les leçons reçoivent le caractère de spectacle; 7) le caractère agréable obtenu, aussi par l'utilisation de quelques observations spirituelles, de quelques boutades, divagations et même anecdotes; 8) la mise au point de quelques détails d'ordre technique concernant la réunion du texte écrit au préalable à la table à celui écrit pendant la discussion; 9) les émissions de mathématiques à la télévision doivent se situer à l'avant-garde de notre enseignement mathématique.

THE MATHEMATICS BROADCASTS AT TV

(Abstract)

The use of television in teaching mathematics has to take into account: 1. The revealing of the cognitive function of mathematics; 2. The stress on the problematic character of mathematics; 3. The use of dinamic pictures; 4. The position of mathematics as a phenomenon of general culture; 5. The revealing of puzzles, controversies and exchanges of opinions; 6. The maximum use of dialogue and, especially, the Socratic dialogue by a previous issue of suitable scripts by which lessons acquire a character of a show; 7. The pleasant character obtained, among other things, by the use of some witty remarks, some puns, digressions and even anecdotes; 8. The settle of some technical details regarding the blend of the previously written text with that written during the discussion; 9. The T.V. broadcasts of mathematics have to be in the first place of our mathematics teaching.

Structurarea conținutului învățămîntului în clasele I—VI

CORNELIA MARINESCU
cercetător științific principal
Institutul de științe pedagogice

O incursiune, chiar sumară, asupra cercetărilor pedagogice și psihologice, mai vechi sau contemporane, arată că locul preponderent îl ocupă investigațiile asupra psihicului și educației specifice vîrstei școlare mici.

În condițiile în care clasele I—IV nu mai constituie un ciclu încheiat, se accentuează preocupările pentru asigurarea bazelor dezvoltării multilaterale a tuturor copiilor și antrenării lor pentru a face față eforturilor ulterioare din activitatea școlară.

Pornind de la premisa că psihicul uman are încă rezerve de energie nervoasă care nu sînt suficient valorificate în activitatea școlară și că eficiența muncii instructiv-educative crește dacă ea este organizată sistematic, de la o vîrstă mai timpurie, se evidențiază și mai mult rolul primelor clase. De aceea, în etapa actuală, pe plan mondial, asistăm la o intensificare a preocupărilor pentru găsirea unor soluții noi de îmbunătățire a învățămîntului general, în care clasele elementare își au sarcini bine conturate. Indiferent de problema abordată, toate investigațiile noi demonstrează posibilitatea și necesitatea optimizării activității instructiv-educative din clasele I—IV. Pe această linie se înscriu, de exemplu, cercetările efectuate în U.R.S.S. sub conducerea lui L. V. Zancov, ale căror concluzii au dus la concentrarea sarcinilor didactice din primele patru clase elementare (între 7—11 ani) în trei ani de școală (între 7 și 10 ani) ; Soluții asemănătoare au fost adoptate în ultimul timp și în R. D. Germană, unde învățămîntul elementar se concentrează tot pe trei ani, dar de la 6 la 9 ani.

Concomitent cu preocupările pentru coborîrea vîrstei de instruire sub 6 și chiar sub 5 ani se abordează cu curaj și soluții pentru restructurarea conținutului diferitelor discipline de învățămînt.

Măsurile inițiate în țara noastră pentru prelungirea duratei de școlarizare și pentru îmbunătățirea conținutului vizează toate clasele. Noi am considerat că randamentul muncii școlare poate să crească mai bine și fără perturbări în dezvoltarea psiho-fizică a copiilor dacă efortul acestora la solicitările muncii școlare crește progresiv, începînd de la o vîrstă mai timpurie, decît în condițiile în care ei sînt puși dintr-o dată în fața unor solicitări crescute, chiar dacă vîrsta de școlarizare se menține ridicată (7 ani).

Noua situație ne-a determinat să reconsiderăm, în bună măsură, modul de eșalonare a sarcinilor și implicit a conținutului învățămîntului pentru clasele I—IV și să căutăm soluții noi în ceea ce privește modalitățile de organizare a procesului de învățămînt. Modificările s-au operat în lumina obiectivelor fundamentale spe-

cifice primei trepte de şcolarizare. Ele decurg din sarcinile generale ale şcolii de cultură generală, care, la rîndul lor, sînt determinate de cerinţele actuale şi de perspectivă ale societăţii socialiste.

Aceste obiective sînt fixate în lumina experienţei şi tradiţiilor valoroase ale şcolii noastre şi pe baza analizei deficienţelor care s-au manifestat în activitatea instructiv-educativă din şcoala generală. De asemenea, s-a urmărit, într-o oarecare măsură, să se ţină seama şi de rezultatele unor cercetări şi experienţe acumulate pe plan mondial.

a) În condiţiile societăţii socialiste, în care se pune problema unei adaptări dinamice la solicitările mereu noi ale vieţii moderne, obiectivul principal al şcolii constă în dezvoltarea, de la cea mai fragedă vîrstă, a mobilităţii gîndirii, a dragostei de muncă, curiozităţii şi posibilităţii de a se orienta cu uşurinţă, calităţi indispensabile în societatea de mîine. De aceea, prima treaptă de şcolarizare, ca bază a întregii activităţi instructiv-educative, trebuie să contribuie activ la stimularea dezvoltării capacităţilor intelectuale, motrice, fizice, afective, etice şi artistice ale copiilor, să le cultive interesul pentru învăţătură, independenţa şi spiritul de creativitate. Funcţia formativă a muncii didactice trebuie să-şi ocupe locul cuvenit chiar din primele clase, întrucît aici încolţeşte germenele din care se formează mai tîrziu personalitatea tînărului.

b) Un al doilea obiectiv, tot aşa de important, îl constituie însuşirea de către copii a instrumentelor de bază ale activităţii intelectuale. Învăţarea temeinică şi corectă a celor mai simple tehnici ale muncii intelectuale (citit, scris, socotit, deprinderi de observare şi de orientare în spaţiu şi timp, ca şi exprimarea corectă) constituie preocuparea esenţială în clasele I-IV. Dată fiind marea importanţă a acestor deprinderi pentru întreaga activitate şcolară, în trecut s-a manifestat deseori tendinţa de a absolutiza caracterul instrumental al muncii şcolare, fapt care a creat prejudicii dezvoltării armonioase a copiilor.

c) Al treilea obiectiv important al claselor I-IV îl reprezintă lărgirea cercului de cunoştinţe, a reprezentărilor şi a noţiunilor elementare ale copiilor despre mediul fizic, geografic, istoric şi social-cultural în care trăiesc. Preocuparea pentru predarea acestora în forme accesibile nu trebuie să ducă la alterarea sensului ştiinţific.

Informaţiile sistematice pentru care copiii manifestă interes deosebit, chiar la această vîrstă, reprezintă suportul material al activităţilor instructiv-educative, pe baza cărora se evită formalismul şi monotonia în realizarea celorlalte două obiective. Ele constituie mozaicul pe care copiii, însuşindu-l, învaţă să opereze cu el, să-l valorifice şi să caute răspunsuri noi. Pe această bază se conştientizează şi activizează procesul de formare a primelor deprinderi, convingeri şi atitudini morale şi de comportament ale copiilor. Totodată, prin familiarizarea copiilor cu variate cunoştinţe se creează baza aperceptivă pentru studiul sistematic şi aprofundat, în clasele următoare.

Aceste trei obiective trebuie privite într-o unitate dialectică, în care fiecare determină şi este determinat de buna realizare a celorlalte două.

Întrucît conţinutul învăţămîntului determină în cea mai mare măsură realizarea celor trei obiective, influenţînd şi asupra celorlalţi factori (metode şi organizare), în etapa actuală este necesar să se revizuiască şi să se reevalueze modul de abordare a unor principii şi cerinţe pedagogice care stau la baza elaborării planurilor şi a programelor de învăţămînt *.

* În lumina unora dintre aceste cerinţe s-au elaborat planul şi programele care au început să se aplice azi în şcoala de masă şi care sînt tipărite şi supuse cadrelor didactice pentru discuţie.

Pornind de la necesitatea adaptării active, dinamice, a tînărului la solicitările mereu sporite prin ritmul rapid de dezvoltare economică și socială, în stabilirea sarcinilor și a conținutului învățămîntului, chiar din primele clase, se impune o nouă optică asupra modului în care trebuie aplicate principiile respectării particularităților de vîrstă.

Fără a nega existența anumitor studii în dezvoltarea copilului, acestea nu trebuie absolutizate sau privite în mod static, ci în mod dinamic, ca efect al influențelor dirijate. Cercetările actuale ne arată că „printr-o instruire perfecționată, stadiile pot fi traversate mai rapid, într-un ritm mai accelerat și fără prelungite staționări în fazele de tatonare și deficiență cognitivă" [1]. De aceea, în stabilirea conținutului diferitelor discipline școlare, și în special a celor cu conținut mai abstract, nu trebuie să se aibă în vedere numai caracterul concret acțional al gîndirii copilului, ci și cel imaginativ verbal, ca treaptă intermediară către gîndirea abstractă. Întrucît procesul de învățămînt trebuie să asigure activizarea operațiilor intelectuale, cunoștințele și sarcinile stabilite pentru fiecare clasă nu trebuie „mulate" la particularitățile de vîrstă. Acestea constituie doar criterii de orientare pentru introducerea unor elemente noi, dar apropiate, care să solicite efortul copiilor pentru a depăși nivelul respectiv și a urca o nouă treaptă în dezvoltare.

Din acest punct de vedere, vechile programe prezentau unele deficiențe. Acest lucru se resimțea mai ales în ceea ce privește disciplinele cu un conținut mai abstract — gramatica și aritmetica —, unde sarcinile instructiv-educative nu erau judicios eșalonate pentru a grada în mod ritmic efortul elevilor.

Astfel, în clasa I, copiii erau nevoiți să-și însușească un volum mare de cunoștințe dificile și din punct de vedere cantitativ și calitativ ; în clasa a II-a, clasă de relaxare, programa era gradată mai mult în ceea ce privește latura cantitativă (volumul de cunoștințe și exerciții) și mai puțin în ceea ce privește calitatea (adică problematica pusă copiilor și solicitările pe linia înțelegerii și operării cu unele noțiuni) ; în clasa a III-a interveneau iarăși probleme mai dificil de rezolvat, pentru care copiii nu erau pregătiți suficient din clasa a II-a Totodată, profesorii din clasa a V-a remarcau unele greutăți întîmpinate din cauza pragului dintre clasele a IV-a și a V-a.

Prin evitarea acestor deficiențe, în restructurarea conținutului învățămîntului pentru clasele I-IV respectarea principiului continuității și sistematizării cunoștințelor capătă o semnificație deosebită, creînd premise pentru respectarea tuturor celorlalte principii didactice.

În condițiile în care clasele I-IV constituie o componentă a școlii generale, incluzîndu-se în sistemul unitar de instrucție și educație, conținutul predat la aceste clase trebuie să asigure atît continuitatea între grădiniță și școală, cît și premisele pentru buna realizare a sarcinilor impuse pe treptele următoare de școlarizare (cls. V—X). Deși înlăturarea pragurilor a constituit o preocupare mai veche, sub aspectul conținutului, de-abia în condițiile noilor programe ea își găsește o rezolvare mai bună în ceea ce privește trecerea de la grădiniță la școală și într-o oarecare măsură chiar și între primele clase și cele următoare.

Școlarizarea copiilor la vîrsta de 6 ani a impus de asemenea mai multă investigare științifică în respectarea acestor principii, obligîndu-se să opereze modificări substanțiale în conținutul vechiului plan și al programelor pentru clasele I-IV, iar la unele discipline școlare chiar pentru clase mai mari. Aceste modificări s-au concretizat în următoarele măsuri : reducerea numărului de ore de activitate

[1] P. Popescu-Neveanu, *Antinomiile formației școlarilor de vîrstă mică*, din *Culegerea de probleme ale învățării la clasele I—IV*, Editura de stat didactică și pedagogică, 1969, p. 244.

instructivă la clasa I — 21 de ore în loc de 24 — la care se mai adaugă 2 ore de activitate cu conținut distractiv-educativ ; creșterea treptată a numărului de ore în clasele următoare (23 ore în clasele II-III, 24 ore în clasa a IV-a) ; introducerea unor activități de tip preșcolar cu un pronunțat caracter educativ, care să adapteze treptat pe copilul din clasa I la cerințele școlii (dezvoltarea vorbirii și cunoașterea mediului), introducerea cunoștințelor despre natură la celelalte clase. Toate acestea permit gradarea eforturilor copiilor în condiții mai bune decît în vechile programe.

Pentru asigurarea premiselor unei dezvoltări armonioase a copiilor, în elaborarea planurilor s-a urmărit realizarea unor proporții echilibrate între disciplinele cu conținut umanist — 43,3% — (în care studiul limbii ocupă cea mai mare pondere, dată fiind importanța ei pentru întreaga activitate instructiv-educativă), disciplinele cu caracter științific — 28,5% —, disciplinele cu caracter practic-artistic — 23,7% —, educația fizică — 8,5%. În același scop, în elaborarea programelor s-a urmărit să se accentueze caracterul educativ al fiecărei discipline de învățămînt.

Comparativ cu planurile și programele de învățămînt pentru clasele I-IV din trecut și chiar cu cele din alte țări, conținutul învățămîntului din planurile actuale prezintă o mai mare varietate, începînd cu primele clase. Acest fapt poate interesa și antrena mai mult pe copii în procesul învățării, favorizînd realizarea celor trei obiective de bază. Date fiind plasticitatea memoriei la această vîrstă și rolul percepțiilor și reprezentărilor pentru dezvoltarea funcțiilor de orientare în spațiu și timp, ca și necesitatea intensificării educației patriotice a copiilor, în planul de învățămînt se introduc de timpuriu și alte sisteme noționale conturate în discipline școlare (cunoștințe despre natură, geografie, istorie).

În planul și programele din alte țări, deși nu lipsesc asemenea preocupări, ele sînt incluse, uneori doar ca teme sau capitole în cadrul altor obiecte, așa cum unele dintre acestea au figurat și în vechile noastre programe. Practica ne-a arătat, însă, că în măsura în care aceste preocupări sînt subordonate sarcinilor instructive de citit, de scris și de socotit se diminuează și valențele formativ-educative ale cunoștințelor speciale.

Introducerea unor sarcini bine delimitate, pe discipline școlare, poate contribui la diminuarea verbalismului de care se abuzează uneori în practica școlară și care frînează în bună măsură dezvoltarea proceselor de gîndire, lipsindu-le de suportul concret al percepțiilor și reprezentărilor. Psihologii ne atrag atenția — și noi trebuie să recunoaștem — că în clasele I-IV educația gîndirii spațiale ocupă un loc minor, cu toate că se știe rolul pe care ea îl are în dezvoltarea gîndirii tehnice și a gîndirii în general. Astfel, J. Piaget arată că blocajele în procesul de generalizare se datoresc — între altele — unor deficiențe în structurarea reprezentărilor spațiale[2], iar structurile spațiale au la bază mecanisme de coordonare a actelor perceptive, care nu se realizează decît pe bază de acțiuni și care sînt neglijate uneori în procesul de instruire. Aceeași deficiență este semnalată de specialiștii care se ocupă de formarea deprinderilor de scriere și de citire. A. Jadoulle, bazîndu-se pe cercetări proprii și pe lucrările elaborate de Borel Maisonny, P. Fraisse, Galifert, Gradson și alții, demonstrează strînsa legătură dintre tulburările ivite în reprezentările spațiale și temporale și apariția dislexiilor și disgrafiilor.

Pentru evitarea acestor deficiențe, în programele de aritmetică, de cunoștințe despre natură, de istorie și chiar de desen se acordă o atenție mai mare formării reprezentărilor spațiale și deprinderilor de orientare, de observare și

[2] J. Piaget, *Psihologia inteligenței*, Ed. științifică, București, 1965; A. Jadoulle, *Aprentissage de la lecture et dyslexie*, Presses Universitaires de France, 1962.

redare cît mai corectă a celor observate. Desigur că pe această linie mai pot fi operate unele îmbunătățiri, ele fiind strîns legate de necesitatea restructurării sistemului noțional în lumina cerințelor modernizării conținutului învățămîntului.

Preocupările pentru sistematizare vizează atît modul de eșalonare a diferitelor sarcini didactice pe verticală (în cadrul fiecărei discipline școlare), cît și posibilitățile de corelare și de integrare a cunoștințelor și a deprinderilor pe orizontală (sistematizarea și integrarea cunoștințelor din cadrul diferitelor discipline care se predau în aceeași clasă). Caracteristic sistemului de cunoștințe din clasele I-IV este faptul că, inițial, ele au un caracter eterogen, global nediferențiat. Cu fiecare an ele se adîncesc și se diferențiază, dar se și integrează și se corelează în sisteme logice mai cuprinzătoare și cu un grad de operativitate mai mare. Astfel în clasa I și într-o oarecare măsură și în clasa a II-a cunoștințele au un caracter empiric, eterogen, global, fiind subordonate în special scopurilor preparatorii și instrumentale. La aceste clase, sarcinile și activitățile se întrepătrund în cadrul unei ore. De exemplu, la limba română, se pot desfășura atît exerciții de citire și de scriere, cît și alte activități (cîntece, jocuri didactice, desene etc.) care pot contribui la fixarea și la consolidarea cunoștințelor și deprinderilor prin forme sociale de activitate.

În clasele a III-a și a IV-a, concomitent cu realizarea funcției instrumentale (consolidarea deprinderilor de muncă intelectuală, citit-socotit), se intensifică preocuparea pentru dezvoltarea capacităților de a valorifica și de a opera independent cu noțiunile și deprinderile dobîndite. În acest scop, se acordă din ce în ce mai mare atenție deprinderilor elementare de a lucra cu manualul (ca, de exemplu, scoaterea ideilor principale, selectarea unor fragmente în funcție de sarcina dată), compunerilor libere, rezolvării sau compunerii de probleme etc., ceea ce permite activizarea progresivă a proceselor intelectuale ale copiilor și însușirea conștientă a cunoștințelor.

Mergînd pe aceeași linie a gradării dificultăților și a unei temeinice însușiri a cunoștințelor și deprinderilor de către toți copiii, s-a urmărit ca în cadrul fiecărei discipline școlare să se repartizeze mai judicios sarcinile instructive și tematica programelor pe anii de școală. În acest scop, pe fiecare treaptă s-a fixat o sarcină (sau cîteva sarcini de bază), în jurul căreia să graviteze alte sarcini de mai mică importanță pentru etapa respectivă.

În acest sens, de exemplu, la citire, sarcina centrală pentru clasa I o constituie citirea corectă și conștientă, pentru clasa a II-a, citirea curentă, pentru clasa a III-a, citirea expresivă, ca și familiarizarea cu procedeele metodice de adîncire a înțelegerii textului, iar pentru clasa a IV-a, citirea expresivă și formarea deprinderii de a lucra în mod independent asupra conținutului. În aceste condiții, fiecare etapă nouă este pregătită temeinic de cea precedentă. Desigur că aceasta nu înseamnă eliminarea oricăror preocupări pentru celelalte sarcini (de fapt, o sumară comentare pentru înțelegerea textului se face și în clasele I—II), iar unii copii pot depăși cu ușurință diferite etape. Sarcinile fixate pentru fiecare etapă trebuie să constituie preocuparea de bază pentru clasa respectivă, în funcție de care trebuie apreciat randamentul minim obligatoriu, al colectivului în diferite etape.

La aritmetică, de exemplu, sînt repartizate sarcini precise pentru fiecare clasă. În clasa I, copiii trebuie să-și însușească operațiile elementare de adunare și scădere (fără trecere peste 10), în concentrul 1—100; în clasa a II-a sarcinile de bază sînt însușirea operațiilor de adunare și scădere cu trecere peste 10 și operațiile de înmulțire și împărțire (tabelele înmulțirii și împărțirii) în concentrul 1—1000, în care accentul se pune pe calculul oral ; în clasa a III-a, sarcina de bază o constituie însușirea calculului scris cu numere de mai multe cifre și primele noțiuni despre fracțiile ordinare ; în clasa a IV-a, sarcina prin-

cipală o constituie deprinderea de a opera cu numere întregi şi zecimale de mai multe ordine. Pentru dezvoltarea gîndirii, s-a urmărit să se predea scăderea şi împărţirea ca operaţii inverse ale adunării şi scăderii. În acelaşi scop, concomitent cu operaţiile aritmetice, programa recomandă rezolvarea de probleme (la început pe bază de acţiuni, apoi, pe bază de reprezentare şi modele schematice). Celelalte sarcini (cunoştinţe de geometrie, unităţi de măsură etc.) sînt sistematizate în lumina sarcinilor principale de aritmetică.

Experienţa cadrelor didactice care au verificat experimental această eşalonare a muncii a confirmat necesitatea de a se delimita sarcinile în modul arătat mai sus, dînd unele sugestii valoroase pe această linie*. În discuţiile ulterioare organizate pe marginea acestor programe, unele cadre didactice au făcut propuneri de modificare a repartizării sarcinilor pe clase şi aceasta mai ales pentru gramatică, citire şi aritmetică. Cele mai multe dintre aceste propuneri cer de fapt o revenire la eşalonarea sarcinilor din programa anterioară, insistînd asupra necesităţii de a se coborî multe din cunoştinţele de la clasele mai mari la cele mai mici. Unii învăţători cer, de exemplu, introducerea noţiunilor de gramatică începînd din clasa I şi chiar un manual de citire partea a II-a, cum era şi în trecut, alţii cer ca la aritmetică operaţiile cu trecere peste 10 şi tabla înmulţirii şi împărţirii să fie coborîte de la clasa a II-a la clasa I, dar în clasa a II-a să se introducă operaţiile de calcul în scris. Unele cadre didactice propun mărirea numărului de ore în planul de învăţămînt, scurtarea perioadei abecedare şi introducerea unor teme în plus în programele fiecărei clase.

Aceste propuneri pornesc de la motive de felul acesta :

a) Volumul de sarcini pentru clasa I este prea sărac.

b) Clasa a II-a este o clasă grea — conţine un volum mare de cunoştinţe — (deşi aproximativ 2/3 din sarcinile clasei a II-a se realizau în trecut în clasa I, deci la aceeaşi vîrstă şi numai după cîteva luni de activitate şcolară).

Asemenea propuneri nu au în vedere cîteva probleme deosebit de importante :

a) Copiii din clasa I sînt cu un an mai mici şi cu un ritm de muncă mai lent. Chiar dacă în unele colective sînt şi copii cu un ritm mai rapid de muncă, programele trebuie să vizeze nivelul mediu de dezvoltare a copiilor.

b) Timpul de lucru în clasa I (afectat prin plan şi prin structurarea lecţiei) este mai mic decît în trecut. Introducerea unor cunoştinţe în plus la oricare dintre disciplinele şcolare ar duce la frustrarea timpului necesar altor obiecte sau activităţi şcolare.

c) Nerespectarea indicaţiilor date în planul şi programele de învăţămînt ar duce la suprasolicitarea copiilor, cu toate indicaţiile ce ar putea prejudicia starea lor de sănătate în perspectivă.

d) Revenirea la vechea distribuire a sarcinilor ar crea aceeaşi lipsă de gradare a muncii (despre care am amintit la început) gradare care este necesară stimulării progresive a dezvoltării copiilor.

e) Introducerea unor noţiuni în plus în programele claselor I s-ar face în dauna conştientizării şi activizării, adîncirii, fixării cunoştinţelor stabilite în programe şi s-ar crea o bază şubredă pentru munca din clasele următoare.

f) Este adevărat că în comparaţie cu clasa a II-a din trecut (cînd se reluau cunoştinţe a căror dificultăţi fuseseră rezolvate în clasa I), azi clasa a II-a cere un efort mai mare decît cel depus în clasa I, clasă de adaptare, dar nu mai mare faţă de posibilităţile de dezvoltare a elevilor. Dar, în situaţia că sarcinile stabilite s-ar dovedi grele copiilor de clasa a II-a, ar fi normal ca ele să fie

* Ne referim la cele 78 de cadre didactice care au lucrat cu primele clase de copii şcolarizate la vîrsta de 6 ani în anul şcolar 1967—1968.

trecute la o clasă mai mare, dar în nici un caz la o clasă mai mică. O asemenea propunere nu a fost făcută.

Menționăm că în primul an de activitate experimentală a funcționat și o variantă în care copiii de 6 ani au lucrat după programele anterioare, care includeau și teme ce se propun acum. Majoritatea cadrelor didactice care au lucrat în aceste condiții au arătat dificultățile întîmpinate. Unele dintre ele nu au putut parcurge programa în întregime, iar altele, chiar dacă au parcurs-o, au arătat necesitatea de a se reveni în anul următor asupra cunoștințelor predate, care au fost asimilate fie formal, fie superficial. Precizăm, totodată, că timpul de care dispuneau conform vechiului plan era mai mare față de cel prevăzut în programele noi. Probele care s-au aplicat în acel timp au arătat că randamentul obținut la clasele respective nu a fost pe măsura timpului și a efortului depus. Mai ales sub aspect operațional, clasele respective fiind suprasolicitate în parcurgerea unui volum mare de cunoștințe, au dat un randament chiar ceva mai scăzut față de clasele care au lucrat după planul și programele simplificate. Acesta a fost și motivul pentru care în anii următori s-a renunțat la prima variantă, generalizîndu-se programele simplificate. Este adevărat că în primele luni de școală, în clasele a II-a, copiii care au început școala la 6 ani au un ritm mai lent de muncă și reclamă mai multă răbdare și grijă din partea cadrelor didactice. Practica a arătat, însă, că ei pot face față cu succes sarcinilor trasate prin noile programe.

Totodată, sîntem convinși că în noile programe au rămas încă valențe insuficient fructificate și că se mai pot opera modificări pe linia sistematizării și dozării conținutului. Acestea se pot opera mai ușor, însă, pe măsură ce se va acumula o experiență mai bogată pe linia organizării și desfășurării muncii cu elevii mai mici și în măsura în care se vor produce structurări mai complexe în sistemul de noțiuni specifice diferitelor discipline școlare.

Preocuparea pentru delimitarea cunoștințelor în cadrul diferitelor discipline a fost completată cu grijă pentru asigurarea posibilităților de corelare și integrare a cunoștințelor respective. De aceea, în notele explicative ale noilor programe, se sugerează posibilități de valorificare a cunoștințelor din cadrul diferitelor lecții. Pentru ușurarea organizării unor activități mai complexe, în care să se aplice și să se îmbine în mod creator diferite cunoștințe și deprinderi însușite de copii, în noile programe s-a fixat un număr de ore la dispoziția învățătorului. Deși limitate pentru început (pînă la 10 ore la fiecare disciplină școlară), totalizate, ele pot oferi posibilități variate pentru activizarea copiilor și pentru sistematizarea, sintetizarea și integrarea unor cunoștințe izolate, care tind să se piardă sau să se memoreze disparat și deci fără valoare formativ-educativă.

Considerăm că valoarea muncii didactice crește în măsura în care învățătorul organizează periodic diferite activități complexe, în care copiii să valorifice unele cunoștințe de limba română, geografie, istorie, cunoștințe despre natură, muzică etc. În acest scop, credem că ar fi de un real folos cadrelor didactice unele experiențe acumulate în trecutul școlii noastre, în cadrul activităților organizate pe „centre de interes". Preluate critic, unele dintre soluțiile date de acest curent pedagogic ar îmbogăți munca didactică de la clasele mici, sugerînd idei noi pentru perspectivă.

Una dintre dificultățile care nu și-au găsit încă decît o rezolvare parțială în unele programe constă în asigurarea continuității în sistemul noțional al diferitelor discipline școlare, prin apropierea între logica didactică și logica științei pe care o reflectă disciplina școlară. Deși s-au făcut unele progrese și pe această linie a creșterii treptate de la o clasă la alta a volumului și sferei noțiunilor, teama de a nu încălca principiul accesibilității a făcut să se rămînă uneori la definiții sau noțiuni mai vechi, insuficient de clare și care pot crea dificultăți în anii următori de școală. Este cunoscut faptul că omiterea unor note definitorii pentru diferite clase de animale, pe baza cărora copiii să poată opera diferențieri și generalizări corecte, chiar la o vîrstă timpurie, duce la confuzii ce pot genera erori grosolane. Astfel, lipsa unor note definitorii, chiar incomplete, pentru mamifere (animale care hrănesc puii cu lapte sau animale patrupede), note definitorii foarte concrete și accesibile, și limitarea definirii lor doar ca animale face să se identifice noțiunea de mamifer cu cea de animal. Din această cauză, nu numai copiii, ci și maturii au tendința să elimine dintre animale păsările, peștii, insectele etc. Din aceeași cauză există unele inconsecvențe și rezerve în privința noțiunilor gramaticale. Presa de specialitate a remarcat deseori ruptura dintre modul de prezentare a unor definiții și noțiuni în programele diferitelor clase (II-III), acestea modificîndu-se de la un an la altul. Totodată, s-a remarcat că uneori se bate pasul pe loc, reluîndu-se an de an aceleași noțiuni, prezentate o dată prin perifraze și fără denumire, iar în anul următor prin note definitorii și cu denumirea corespunzătoare. În noile programe s-au încercat unele îmbunătățiri și pe această linie, dar cu prudență, fără să considerăm însă problema definitiv rezolvată. Pentru înlăturarea discrepanțelor, se impun cu stringență investigații sistematice asupra conținutului fiecărei discipline, stabilirea unor forme accesibile de prezentare a noțiunilor. Profesorul francez André Revuz, directorul cercetărilor pentru învățămîntul matematic din Franța, arată că progresul care trebuie realizat în matematică rezidă în a ști să faci să devină ușor ceea ce pentru înaintașii noștri constituia dificultate. Acest deziderat este valabil pentru toate obiectele de învățămînt.

În concluzie, considerăm că ceea ce s-a realizat pînă în prezent pe linia conținutului învățămîntului pentru clasele I-IV constituie un bun început care trebuie consolidat. Unele programe au nevoie de cîțiva ani pentru a-și verifica eficiența și pentru a sonda, totodată, direcțiile către care trebuie mers pentru perfecționarea învățămîntului nostru, care sînt resursele ce pot fi exploatate și cunoștințele la care trebuie să se renunțe. Pentru aceasta este nevoie de spirit critic și de simț de răspundere în urmărirea randamentului obținut de cei mai mici școlari ai noștri.

Concomitent cu aceasta, însă, sînt necesare investigații riguroase pentru restructurarea mai profundă a unor discipline școlare în lumina concepțiilor moderne, fără a se pierde din vedere nici sarcina de a căuta soluții noi de organizare a învățămîntului elementar, în perspectiva dezvoltării școlii și societății. În acest sens, trebuie văzută în perspectivă o școală în care însușirea limbilor străine să înceapă din primele clase, în care organizarea activității instructiv-educative să se facă în condițiile zilei de lucru prelungite sau în condițiile săptămînii de lucru de 5 zile. Toate acestea reclamă investigații complexe și de durată, pentru ca viitoarele transformări să ne găsească mai bine pregătiți și cu soluții mai bune decît cele date pînă în prezent.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ СТРУКТУРЫ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В I-IV-х КЛАССАХ

(Резюме)

Статья разработана с целью теоретического и практического уточнения, касающегося новой структуры содержания образования в I — IУ классах. Включая эти классы в общеобразовательную школу, автор подчеркивает главные цели пе вой ступени обучения, а также взаимоотношение между тремя функциями — формативной, информатичной и инструментальной начальнэго образования.

Намечая эти цели далее автор излагает как именно разделены задачи по обучению и содержанию образования в I — IУ классах. Для изменения точки зрения отдельных учителей и для направления как именно оценить возможности и трудности встречаемые детьми (охваченных школой в 6-летнем возрасте), автор уточняет некоторые педагогические требования стоящие в основе разработки новой структуры содержания образования в младщих классах. Эти требования вытекают также и из переоценки некоторых дидактических принципов в свете новейших точек зрения о развитии и обучении ребенка В этом направлении изложены принцины учета возрастных особенностей, доступности и систематизации знаний, действенность которых является предпосылкой для учитывания остальных принципов.

На основе сравнительного анализа того, как именно отражаются эти требования в содержании образования, подчеркиваются качества новых учебных планов и программ, а также направления их улучщения в будещем.

EXIGENCES PÉDAGOGIQUES QUI SE TROUVENT À LA BASE DE LA STRUCTURE DU CONTENU DE L'ENSEIGNEMENT AUX CLASSES DE IÈRE—IVÈME

(Résumé)

L'article fut rédigé pour faire quelques précisions d'ordre théorique et pratique concernant la nouvelle façon de structure du contenu de l'enseignement aux classes de Ière—IVème. En intégrant ces classes au contexte de l'école générale, l'auteur souligne les objectifs principaux du premier degré de scolarisation, de même que le rapport d'interdépendance des trois fonctions — formative, informative et instrumentale — de l'enseignement élémentaire.

À la lumière de ces objectifs on présente par la suite le mode d'échelonnement des tâches instructives et du contenu de l'enseignement aux classes de Ière—IVème. Pour changer l'optique de certains cadres didactiques et pour l'orientation du mode d'appréciation des possibilités et des difficultés auxquelles se heurtent les enfants (scolarisés à 6 ans), l'auteur précise quelques exigences pédagogiques qui ont été à la base de l'élaboration de la nouvelle structure du contenu de l'enseignement chez les classes de petit âge. Ces exigences en découlent aussi de la réévaluation de quelques principes didactiques à la lumière des conceptions modernes sur le développement et l'instruction de l'enfant. Dans ce sens on présente les principes du respect des particularités d'âge, de l'accesibilité et de la systématisation des connaissances, l'efficacité desquelles constitue une prémisse pour le respect des autres principes.

Se basant sur une analyse comparative du mode dans lequel se reflètent dans le contenu de l'enseignement ces exigences, on souligne les qualités des nouveaux plans et programmes, de même que leurs directions d'amélioration en perspective.

THE PEDAGOCICAL REQUIREMENTS FOR THE STRUCTURE OF THE CONTENT OF TEACHING IN THE 1st—4th FORMS

(Abstract)

The paper has been published in order to make some theoretical and practical requirements regarding the new way of structuring the content of teaching in the 1st—4th forms. Integrating these forms in the context of general school, the author emphasizes the main targets of the first stage of learning, as well as the relation of interdependence among the three functions : formative, informative and instrumental, of the elementary school.

Starting from these objectives the way of structuring the teaching tasks and the content of education in the 1st—4th forms are shown In order to change the viewpoint of some schoolmasters and to orientate the way of appreciating the possibilities and the difficulties encountered by the pupils (at the school-age of 6) the author stresses some pedagogical requirements which formed the basis of the working out of the structure and content of education at lower forms. These requirements come out of the reevaluation of the didactic principles in the light of the modern conceptions about the development and teaching of the child. The principia of regarding the age peculiarities, accesibility and the systematization of knowledge are presented, their efficiency being an assumption for the observance of the others.

On the basis of a comparative analysis of the way in which these requirements are reflected in the content of education, both the qualities of the new curricula and syllabuses and the directions of improvement are emphasized.

Preadolescența — semnificații sociopedagogice ale conceptelor „copil", „elev" și „pionier" —

COSTIN ȘTEFĂNESCU
cercetător științific principal —
Institutul de științe pedagogice

Ne propunem să examinăm, de pe poziții sociopedagogice, semnificațiile termenilor „copil", „elev" și „pionier", considerîndu-i concepte de bază ale teoriei și activității educative social-integrative în care este cuprinsă populația de vîrstă preadolescentă *, unelte de lucru teoretic și operațional în domeniul pregătirii tinerelor generații pentru viitoarea lor activitate socială. Cei trei termeni se află în raport de subordonare progresivă, „copil" avînd sfera cea mai largă, „elev" ceva mai restrînsă, iar „pionier" și mai restrînsă.

Pentru examinarea celor trei termeni, ca pe trei concepte sociopedagogice, e necesar să îi observăm în cadrul proceselor educaționale care au loc pentru copil, pentru elev și, respectiv, pentru pionier. Astfel, termenul „copil" devine concept din momentul în care e raportat la procesele educaționale conduse de familie, „elev" reprezintă un concept al proceselor educaționale conduse de școală, iar „pionier" îl folosim drept concept în procesele educaționale conduse de organizațiile pionierești.

Credem că definirea acestor concepte, în raport cu procesele educaționale corespunzătoare, este cu atît mai necesară și mai actuală, cu cît fiecare dintre cele trei procese educative se efectuează pentru fiecare copil (elev și pionier) o singură dată, nefiind posibil ca, în caz de eșec, să fie reluate de la început. Ireversibilitatea acțiunii educative sporește considerabil responsabilitatea socială a factorilor

* Definim preadolescența ca *manifestare a interacțiunii dintre prefacerile fiziologice-psihice prepubertare și influențele mediului social dat.* Este perioada în care individul, de regulă între 9 și 14 ani, se pregătește pentru maturizare sexuală și trecere de la socializare la integrare socială.

Apreciind dialectic raportul ontogenetic dintre „creștere" și „dezvoltare" a individului, observăm că „dezvoltarea" consemnează o prefacere calitativă realizată printr-un întreg șir de acumulări cantitative de natură fiziologică (cu precădere, endocrine). Dar, dezvoltarea fiziologică în afara mediului social dat elimină preadolescența, trimițîndu-l pe individ, după o prepubertate riguros fiziologică, în animalitate.

Preadolescența ne apare, așadar, ca *etapa trecerii, în cadrul societății umane, de la individ la specie ;* de la necesitatea certitudinii pentru conservarea individuală (certitudinea înțeleasă ca instrument suprem și specific uman al adaptabilității la mediu) la necesitatea certitudinii conservării speciei ; de la interrelații care se receptează la interrelații care se emit ; de la însușirea de către individ a normelor sociale spre a fi apărat la însușirea lor spre a se apăra ; de la ascultare bazată pe dependența față de adulți la ascultare condiționată de manifestarea dezvoltării spiritului de independență față de aceștia. Preadolescența constituie prima ucenicie activă a viitoarei vieți de adult.

educativi, impune cunoaşterea ştiinţifică a proceselor educative de care răspund în complexitatea componentelor lor (cadrul social în care au loc procesele educative, rolul conducătorilor nemijlociţi, obiectivele imediate, metodele şi mijloacele educative, timpul pe care-l ocupă fiecare proces educaţional şi altele) şi, mai ales, optimizarea influenţelor formative specifice ale fiecărui proces educativ în strînsă corelaţie cu toate celelalte influenţe educative pe care educaţia, ca fenomen social, le subsumează.

Această delimitare a termenilor, în funcţie de procesele educaţionale, nu trebuie să ducă la concluzia că se analizează trei persoane diferite ; dimpotrivă, preadolescentul (copil, elev şi pionier) este una şi aceeaşi persoană pe care o examinăm, în cadrul studiului nostru, prin trei procese educative esenţiale pentru preadolescent.

Cei trei factori educativi — familia, şcoala şi organizaţia pionierească — au, în organizarea proceselor educaţionale pe care le conduc, un scop comun : *să formeze, în funcţie de condiţiile social-istorice ale următoarelor decenii şi de structura psihofizică a copilului (elevului şi pionierului), o personalitate complex şi armonios dezvoltată, care să poată să se integreze social-profesional, desfăşurînd o activitate socială necesară sieşi, progresului neîntrerupt al naţiunii noastre socialiste şi al umanităţii.* În realizarea scopului comun al activităţii lor educative, fiecare din cei trei factori în parte, şi toţi împreună, raportează conţinutul, metodele, mijloacele, etapele şi eficienţa proceselor educaţionale pe care le conduc la idealul de viaţă al societăţii noastre socialiste, la configurarea profilului moral-spiritual pe care acest ideal de viaţă îl oferă ca model. Pentru realizarea scopului comun, fiecare din cei trei factori educativi organizează şi desfăşoară procese educative proprii cu caracter unitar, dar cu scopuri imediate, conţinut şi mijloace specifice.

Particularităţile celor trei procese educaţionale, examinate comparat pe fundalul vîrstei preadolescente, ne vor releva şi delimita teritoriile conceptelor copil, elev şi pionier.

1. CADRUL SOCIAL ÎN CARE AU LOC PROCESELE EDUCAŢIONALE

a) Copilul

Copilul se află în familie, grup social cu funcţionalitate complexă * şi neomogen ca preocupări şi vîrste (părinţi şi copii). Dependenţa copilului faţă de grupul său familial de provenienţă durează pînă la desprinderea sa de această familie, ca urmare a integrării sale profesional-familiale. Raportul dintre autoritatea părinţilor şi formarea spiritului de independenţă al copilului se exprimă printr-o stare conflictuală în care părinţii cer ascultare, iar copilul înţelegere din partea părinţilor [1].

* Apreciem că, pe plan sociopedagogic, „familia" începe să existe o dată cu apariţia primului copil în cadrul cuplului de adulţi de sexe diferite şi încetează să mai existe o dată cu integrarea social-profesională a ultimului copil. Grupul familial are, în principal şi obligatoriu pentru a fi grup familial, funcţiunile : biologică (de reglementare a vieţii sexuale a celor doi coparteneri adulţi ai cuplului, cu asigurarea continuităţii speciei), economică (mai ales de mai bună gospodărire a consumului produselor activităţii sociale) şi cultural-educativă (prin influenţele formative ale vieţii psihosociale a cuplului asupra celor doi adulţi şi a acestora asupra copiilor).

[1] Starea conflictuală la care ne referim exprimă întîlnirea, confruntatoare pe plan social, la intervalul unei generaţii, a „noului" cu „vechiul" ; *această întîlnire, în condiţiile unităţii, pe scara generaţiilor, a idealului de viaţă socialist, nu oferă climat favorabil rezolvărilor dramatice, ci, dimpotrivă, se constituie ca un mediu cu reale virtuţi educative.*

Liderul grupului familial este, de regulă, tatăl [2]. În grupul familial, ca „sistem coordonat de roluri sociale" [3], copilul deține un anumit rol, de pe pozițiile căruia apreciază rolurile celorlalți membri ai grupului și atitudinea acestora față de statutul social-profesional al celorlalți oameni, însușindu-și, în virtutea uzanțelor în vigoare în grupul său familial, normele care reglementează raporturile dintre indivizi, dintre aceștia și grupuri, precum și dintre grupuri. În familie, copilul cunoaște convietuirea, normele activității și atitudinilor, autoritatea, ierarhia socială în interiorul grupului (prin relația : premiere-sancționare) ș.a.

Familia oferă copilului posibilitatea situării sale în grupuri eterogene de prieteni ca vîrstă, nivel de dezvoltare culturală, atitudini și domenii de informație.

b) Elevul

Elevul se află într-un grup social unifuncțional (educativ) : instituția școlară, care-l încadrează într-un grup relativ omogen ca vîrstă, nivel cultural și preocupări (clasa de elevi), subordonîndu-l autorității școlare administrate de învățător, profesorul-diriginte și ceilalți profesori. Elevul este dependent de școală datorită necesității integrării sale în cultură și pregătirii pentru profesie.

În școală are loc o confruntare între învățare și neînvățare (între a munci și a nu munci). Datorită stratificării profesor-elevi, liderul oficial al grupului este învățătorul sau profesorul (diriginte) ; alături de aceștia, fiecare clasă de elevi mai are dintre elevi unul sau mai mulți lideri oficiali și neoficiali [4].

În activitatea de învățare, elevul face o practică a normelor social-reglementative, cunoaște — așa cum îi mijlocește școala, ca izvor de civilizație și cultură — aceste norme și le confruntă cu cele cunoscute din grupul familial ; el primește alte informații despre convietuire, autoritate, atitudini și ierarhie socială, îndeosebi pe baza notelor la învățătură și, mai ales, la purtare. Elevul își obiectivează reprezentarea normelor social-reglementative prin confruntarea sa cu autoritatea școlară.

Școala oferă elevului posibilitatea situării sale în grupuri de prieteni (de regulă, colegii) relativ de aceeași vîrstă, nivel cultural și preocupări [5].

Pe de altă parte, semnalind raportul dintre autoritatea părinților și dezvoltarea spiritului de independență al copiilor, nu am omis, ci am inclus toate celelalte elemente ale vieții psihosociale ale grupului familial în cadrul cărora pe primul plan situăm legăturile afective din interiorul acestui grup (vezi în acest sens : *La jeunesse dans la famille et société moderne*, vol. I (Anchetă), Paris, 1961, de C. Teindas și Y. Thireau).

Starea conflictuală ca întîlnire a unor individualități într-un grup social constituie elementul promotor al vieții psihosociale a grupului respectiv.

[2] Deținerea în principal de către tată a rolului de lider (reprezentant și administrator al autorității familiale în grupul său familial nu exclude, ci este compatibilă cu trecerea, în anumite împrejurări sau domenii, a rolului de lider asupra celorlalți membri ai grupului. Matricentrismul (vezi o amplă expunere în *Les 16—24 ans* de J. Duquesne, Paris, 1962, p. 85 și urm.) trebuie înțeles ca o atestare a rolului de pivot al climatului afectiv familial deținut de mamă.

[3] In *Homo sociologicus* (Köln, Opladen, 1961, p. 41 și urm.) de Ralf Dahrendorf o încercare de fundamentare a sociologiei pe o teorie a rolurilor sociale.

[4] Caracterul informal al acestora face ca rolul lor de lideri să treacă neobservat, într-atît este de firesc. O cercetare din 1966, pe 750 de elevi (vezi *Cercetări sociologice contemporane*, Ed. științifică, Buc. 1966, p. 147, studiul lui Nicolae Dumitru), a constatat că numai 55% din cei chestionați au considerat că există asemenea lideri, restul — de 45% — au negat existența lor.

[5] Între 9 și 14 ani (preadolescență) copilul începe să-și părăsească lumea grupurilor copilăriei sale, pentru altele noi, de aceeași vîrstă. Vezi date ilustrative în *Adolescent boys of East London*, London, 1966, (p. 172 ș urm.) de Willmott Peter.

c) Pionierul

Pionierul se află într-un grup social unifuncțional (educativ), relativ omogen ca vîrstă — cu excepția comandantului — și ca preocupări. Între pionier și grupul său se află instalată o stare confruntatoare, exprimată prin participare și neparticipare la activitatea unității pionierești. Pionierul este dependent față de grup (detașament) datorită liberului său consimțămînt, rezultatelor la învățătură și comportamentului în școală.

Lider oficial al grupului este un cuplu alcătuit din comandant (un adult) și un preadolescent (președintele), ca expresie a raportului dintre conducere și autoconducere a activității pionierești. Pionierul face o practică a însușirii normelor social-reglementative (autoritate în organizație, atitudine, ierarhie ș.a.) prin contribuția adusă la promovarea (sau nu) a activității organizației, prin gradul de participare (președintele ca etalon superior) la acțiune.

Organizația de pionieri se prezintă, pe clasă de elevi, ea însăși ca un grup de prieteni în cadrul căruia se definesc nuclee mai mici (ca, de pildă, cercurile de activitate pe preocupări și înclinații) *.

2. CONDUCĂTORII NEMIJLOCIȚI AI ACTIVITĂȚII EDUCATIVE

a) Copilul

Părinții conduc educația în familie (cuplu de adulți relativ omogen ca vîrstă și nivel cultural, și prin aceasta, stratificat față de copii).

b) Elevul

Educația în școală este condusă de cadrele didactice (grup de adulți stratificat prin vîrstă și nivel cultural față de elevi).

c) Pionierul

În cadrul organizației, educația este condusă de comandant și președinte (cuplu mixt ca vîrstă și nivel cultural, alcătuit dintr-un adult și un preadolescent, doar acesta din urmă avînd nivel cultural și preocupări similare cu ale pionierilor).

* Înregistrările efectuate de noi în localitățile periurbane ale municipiului Pitești între anii 1968—1970 ne-au arătat că unele dintre organizațiile pionierești s-au evidențiat prin activitatea lor tocmai datorită faptului că au creat, prin stimularea autoconducerii pionierești, un climat de prietenie pentru activitate cu caracter spontan și atractiv. Se confirmă faptul că între 12 și 14 ani (eventual, 11 și 14 ani) copilul preadolescent manifestă cea mai intensă atracție și cel mai puternic interes față de grupurile de prieteni de aceeași vîrstă și de același sex. Este semnificativă observarea că pe loturi comparate de grupuri de vîrstă între 9—11 ani, 12—14 ani și 15—17 ani cel mai redus număr de telespectatori l-am înregistrat la grupa între 12—14 ani, chiar în cazul vizionării neselective a stagiului inițial de telespectator, cum a fost înregistrat în localitatea Oarja din jud. Argeș, electrificată începînd din ultimele luni ale anului 1968. De altfel, irezistibila forță de atracție a grupului, pentru preadolescent, îl situează pe acesta ca slab consumator de mass-media.

3. OBIECTIVELE IMEDIATE ALE PROCESELOR EDUCAȚIONALE

a) Copilul

În familie se urmărește însușirea de către copil a normelor de viață socială ale conviețuirii în grupul familial și în relațiile acestui grup cu ceilalți oameni, prin modelarea reciprocă a membrilor grupului familial, în funcție de idealul concret de viață al adulților din grup, de nivelul însușirii de către aceștia a normelor vieții sociale, de atitudinea lor față de normele respective, de statutul social-profesional al grupului, de gradul său de cultură, de mijloacele materiale de care dispune ș.a.*. Familia acționează asupra deprinderilor de viață** și asupra comportamentului copilului, care își însușește judecăți de valoare asupra normelor sociale, a deprinderilor de viață și asupra comportamentului.

În realizarea scopului final al procesului său educațional (pregătirea copilului pentru viață sub cele două aspecte esențiale: viitoarea profesie și viitoarea familie), familia de proveniență include ca absolut necesar un obiectiv imediat: participarea copilului la activitatea școlară și la activitatea pionierească.

b) Elevul

În școală, elevul își însușește normele de viață ale societății noastre socialiste de pe pozițiile prospective ale activității educative instituționalizate. Școala acționează asupra deprinderii elevului de a munci (sub exprimarea specifică vîrstei și cadrului: de a învăța) și asupra însușirii normelor sociale ca mijloc de a cultiva motivații durabile în legătură cu necesitatea muncii ca etalon principal al profilului moral-spiritual al omului în socialism. Elevul își obiectivează judecățile sale de valoare de pînă atunci asupra normelor sociale, deprinderilor și comportamentului; el primește un volum de informație minim, necesar pentru pregătirea profesională și își dezvoltă capacitatea de gîndire independentă.

În realizarea scopului final al procesului educațional școlar (pregătirea pentru viață prin dezvoltarea gîndirii independente, asigurarea unui fond de cultură generală necesar învățării și însușirii unei profesii, precum și prin orientare școlar-profesională) obiectivul imediat îl constituie integrarea elevului în cultură, ca element hotărîtor al pregătirii acestuia pentru viitoarea sa școlarizare și integrare profesională și socială.

c) Pionierul

În educația pionierească se urmărește însușirea de către pionier a normelor de viață social-cetățenească și obștească, în funcție de țelurile politice fundamentale ale organizației pionierești.

---

* În legătură cu rolul unora sau altora dintre elementele amintite, reținem atenția asupra acestei observări: părinții dau copiilor lor bani de buzunar nu atît în funcție de cuantumul veniturilor lor, ci în funcție de idealul educativ al acestora, de gradul de independență apreciat util pentru copii.

** Deprinderi corespunzătoare și utile mediului social dat. În mediul urban, de pildă, accidentele au trecut pe primul loc al mortalității și morbidității copiilor între 15—19 ani. În familiile din mediul urban, asemenea deprinderi ca mînuirea aparatajului electric la domiciliu și al sistemelor de încălzire și gătit, precum și folosirea ascensoarelor, circulația pe stradă și folosirea mijloacelor de transport în comun devin obiectul celor mai frecvente discuții cotidiene între părinți și copiii lor de vîrstă preadolescentă și chiar superioară acesteia.

Organizația pionierească acționează asupra deprinderii pionierului de a conferi timpului său liber valori formative[6]. Pionierul își însușește deprinderi și judecăți de valoare asupra utilității sociale a loazirului.

În realizarea scopului final al procesului său educativ (pregătire pentru integrarea social-cetățenească și politică), organizația pionierească își propune ca obiectiv imediat apropierea pionierului (corespunzător vîrstei sale) de problematica și înfăptuirile construcției socialiste, sădirea unor motivații durabile pentru a participa la această construcție, ca mijloc al pregătirii (corespunzător vîrstei) pentru viitoarea sa integrare social-cetățenească și politică.

4. METODE ȘI MIJLOACE EDUCATIVE

a) Copilul

În familia sa de proveniență, copilul *primește* educația în mod natural, elementul hotărîtor fiind convietuirea în acest grup, participarea nemijlocită la viața acestui grup ca expresie a practicii vieții sociale. Educația constituie un proces diferențiat de la copil la copil și se organizează în raport cu condițiile atît de individualizate ale părinților (ideal de viață, nivel cultural, posibilități materiale ș.a.).

Un aspect de cea mai mare însemnătate îl constituie ritmul activității preadolescentului ; familia impune ritmul condițiilor coabitării, integrarea activităților individuale în ale întregului grup.

Părinții folosesc, după criterii nereglementate și relativ necunoscute de copil, sancțiuni premiale prin realizarea unor dorințe ale copilului și prin pedepse corporale sau privative de a-și satisface unele dorințe (de a se juca cu alți copii, de a viziona un program la televizor etc.).

b) Elevul

Elevul *caută* educația școlară ; el depune eforturi spre a se apropia de ea, ca mijloc al pregătrii pentru viitoarea sa activitate socială. Învățarea are, ca proces educațional, un caracter preponderent discursiv (predare, fixare și verificare a cunoștințelor ș.a.).

Educația școlară se organizează în funcție de o programă de învățămînt și de manuale școlare, adresîndu-se în egală măsură tuturor elevilor și individualizîndu-se în funcție de aptitudinile, înclinațiile și capacitățile elevului ; se urmărește pregătirea culturală generală și orientarea profesională.

Activitatea școlară are, pentru cele două componente ale sale, două ritmuri diferențiate : pe de o parte, ritmul activității în clasă, impus de profesor, pe

[6] Activitatea pionierească se poate organiza numai în timpul liber al elevului. Ca urmare, așa cum a rezultat și dintr-o recentă cercetare concretă în centura periurbană Pitești (vezi studiul nostru *Bugetul de timp al elevului și activitatea pionierească*, „Educația Pionierească" nr. 3, martie, 1969) asupra structurilor bugetului de timp al elevilor preadolescenți, activitatea pionierească nu trebuie să se suprapună, ci să se subordoneze funcționalității timpului liber al preadolescentului : în principal, recreere și sociabilizare. Urmărindu-și obiectivele ei educative, activitatea pionierească are de luat de la „recreere" caracterul de atractivitate deconectant, iar de la „sociabilizare" cadrul oferit de grupul de preadolescenți.

baza personalității sale, în raport cu cerințele programei și, de regulă, cu nivelul de activitate al mediei elevilor din clasă, iar pe de altă parte, activitatea școlară la domiciliul elevului, care are un ritm imprimat de elev, în raport cu o multitudine de factori, dominați de interesul pe care îl poartă timpului și conținutului loazirului.

Cadrele didactice folosesc, după criterii reglementate prin regulamentul școlar, și, astfel, cunoscute de elev, sancțiuni premiale și pedepse prin notare la învățătură și purtare, precum și prin alte mijloace prevăzute în regulamentul școlar.

c) Pionierul

Pionierul *este căutat* de educația pionierească, aceasta constituind un proces ce tinde să-l atragă în interiorul său, metoda de bază fiind participarea la acțiune. Educația se organizează în funcție de înclinațiile și preferințele de loazir ale pionierului [7], de necesitățile acestuia de odihnă, recreere și sociabilizare, pe care, pînă a deveni pionier, și le satisfăcea în familie, în activitatea extrașcolară organizată de școală și în cercurile sale de prieteni.

Pionierul lucrează după propriul său ritm (caracterul voluntar al activității), cu corecții aduse prin acordarea ritmului individual cu ritmul colectiv (caracterul organizat al activității în grup).

Criteriul principal al sancționării îl constituie atitudinea aprobativă sau reprobativă a opiniei colective a organizației, cu promovări sau retrogradări de la activitate, cu acordări (sau nu) de distincții.

5. TIMPUL PE CARE ÎL OCUPĂ FIECARE PROCES EDUCAȚIONAL

a) Copilul

În mod practic, timpul extrașcolar în totalitatea sa (timp ce rămîne după orele de curs și după orele de învățătură la domiciliu) se află la dispoziția procesului educațional desfășurat de familie; în fapt, datorită obligativității de natură social-integrativă a școlarizării, aceasta a intrat în ansamblul procesului educativ al familiei, care nu mai poate concepe educarea copilului fără școlarizarea acestuia.

---

[7] Referindu-se la întregul sistem de instituții, organizații și alte mijloace de educare de masă (pentru timpul liber), Joffre Dumazedier (vezi *Loisir et culture populaire*, în „Revue internationale de l'éducation des adultes et de la jeunesse", UNESCO, vol. XV, 1963, nr. 4, p. 198) apreciază că: „Educatorii au de rezolvat cea mai dificilă problemă din întreaga istorie a educației; creșterea neîntreruptă a nivelului de cultură al tuturor păturilor societății, în funcție de nevoile din ce în ce mai complexe ale dezvoltării sociale și cu cele mai ambigue mijloace de activitate (așa cum sînt — n.n.) activitățile de loazir".

Însușindu-ne aprecierea lui Dumazedier, putem spune că activitatea pionierească se află și ea în fața acestei „cele mai dificile probleme din întreaga istorie a educației" de a-și realiza țelurile sale nobile de integrare social-cetățenească și politică a pionierilor, cu cele mai ambigue mijloace de activitate, așa cum sînt activitățile de loazir. Educația pionierească are de rezolvat scopuri educative, în condiția preadolescenței, pe seama timpului liber al elevilor și cu mijloacele loazirului (în principal, ale activității culturale de masă).

b) Elevul

Procesul educativ organizat de şcoală cuprinde timpul şcolar alcătuit din orele de curs la şcoală şi timpul de învăţătură şcolară la domiciliul elevului ; timpului şcolar i se mai poate adăuga timpul necesar pentru activitatea extraşcolară organizată de şcoală.

c) Pionierul

Timpul pentru loazir (timp ce-i rămîne copilului din timpul extraşcolar, după scăderea orelor necesare pentru masă, somn, igienă, activităţi de instruire la domiciliu organizate de părinţi, de regulă, cu cheltuieli băneşti şi unele treburi gospodăreşti domestice) constituie partea din bugetul de timp al copilului-elev care poate fi afectată activităţii pioniereşti.

6. RESPONSABILITATEA EDUCATORILOR

a) Copilul

De educaţia copilului, indiferent pe ce canale se realizează aceasta, răspunzători sînt părinţii [8]. Ei sînt singurii sancţionaţi legal-administrativ ca răspunzători de actele antisociale ale copiilor lor ; lor li se încredinţează copiii infractori de către organele de resort, spre supraveghere (sub vîrsta de 14 ani) ; ei plătesc despăgubiri pentru pagubele materiale produse de copiii lor şi, de pildă, amenzile pentru încălcări ale normelor de circulaţie, toate considerate ca expresie a lipsei de educare a copiilor. Există şi o sancţiune legală de cea mai mare gravitate : decăderea din drepturile de părinte. Aprecierea pentru activitatea educativă a familiei se face pentru fiecare copil în parte.

b) Elevul

Pentru succesele sau insuccesele la învăţătură ale elevilor, precum şi pentru actele antisociale comise de elevi în şcoală, cadrele didactice sînt pasibile de sancţionarea administrativă aprobativă sau reprobativă.

Aprecierea activităţii educative cu elevii se face, de regulă, în funcţie de primii 30% şi ultimii 30% din clasa fiecărui învăţător şi profesor-diriginte (cu procente mai mici pentru ceilalţi profesori).

c) Pionierul

Pentru succesele sau insuccesele în activitatea, comportamentul şi rezultatele la învăţătură ale pionierilor, comandanţii (şi numai ei) sînt pasibili de sancţiuni aprobative sau reprobative ; preşedinţii răspund, în principal, de propria lor activitate. Aprecierea activităţii educative cu pionierii depusă de comandant şi de preşedinte se face asupra activităţii (acţiuni, manifestări, iniţiative ş.a.) întregului colectiv de pionieri.

---

[8] Vezi : „Decret pentru stabilirea şi sancţionarea unor contravenţii privind regulile de conviețuire socială, ordine şi liniştea publică", în „Scînteia", nr. 8394, din 12 apr., 1970, art. 3, lit. a, art. 4, şi Cap. introductiv.

7. ÎNSEMNE EXTERIOARE ALE STATUTULUI

a) Copilul

Îmbrăcămintea este diferenţiată de la copil, la copil, în raport cu condiţiile familiei.

b) Elevul

Uniforma şcolară marchează statutul de elev, diferenţiind — între ele — doar instituţiile şcolare (cu însemne ale şcolilor şi înmatriculării).

c) Pionierul

Uniforma pionierească marchează calitatea de membru al organizaţiei ; are semne distinctive pentru individualizarea pionierilor în funcţie de nivelul participării la activitatea pionierească.

★

Confruntarea celor trei concepte — „copil", „elev" şi „pionier" — poate continua, spre a adînci cunoaşterea particularităţilor celor trei procese educaţionale : în familie, în şcoală şi în organizaţia de pionieri ; aceasta va semnala în continuare laturile preponderente.

O concluzie fundamentală se desprinde din examinarea specificităţii proceselor educaţionale examinate cu ajutorul celor trei concepte : *unitatea de acţiune a celor trei factori educativi, bazată pe identitatea scopului, a idealului educativ, impune desfăşurarea, de către fiecare, a activităţii educative ce-i revine în condiţiile, cu metodele şi mijloacele specifice procesului educaţional respectiv, fiind obligatorie cunoaşterea de către fiecare factor a activităţii educative a celorlalţi şi corelarea acţiunilor lor, orice unilateralitate sau divergenţă putîndu-se solda cu rezultate nefavorabile asupra dezvoltării preadolescentului, copil, elev şi pionier.*

Raporturile diferite în care se află copilul, elevul şi pionierul faţă de procesele educaţionale respective (copilul primeşte educaţia în familie, educaţia şcolară este căutată de elev [9], iar educaţia pionierească îl caută pe pionier) nasc consecinţe diferite asupra conducerii acţiunilor educative, asupra alegerii metodelor, mijloacelor şi formelor de influenţare educativă.

Confruntarea diferenţiată care are loc în întîlnirile părinţi-copii, profesori-elevi şi organizatori de activitate pionierească-pionieri, tradusă prin relaţii de ascultare-înţelegere, învăţare-neînvăţare şi participare-neparticipare la acţiune, trebuie privită ca o confruntare (şi respectiv, ca o realitate) în plină evoluţie, pe măsură ce în interiorul ei se află însăşi raţiunea ei de a fi : *cultivarea spiritului de independenţă a copilului pentru viaţă, a elevului pentru activitate socială utilă*

[9] Educaţia şcolară este căutată de elev, pentru că în lumea contemporană nu se poate exercita nici o profesie fără pregătire şcolară. Această realitate nu trebuie confundată cu obligativitatea şcolarizării generale, care, în situaţia examinată de noi, atestă această realitate. Vezi şi Pavel Apostol, *Termenul de „educaţie a adulţilor"...*, în vol. *Educaţia adulţilor*, Buc. 1968, p. 85—89.

și a pionierului pentru motivație durabilă a necesității independenței în viață și în activitatea socială.

Structurile bugetului de timp (familial, școlar și loazir) care sînt înzestrate cu funcționalitate social-integrativă specifică, pretinzînd din partea actelor educative nu o substituire a funcționalității specifice, ci o folosire formativă a acesteia, o densificare a activităților convergentă pe linia funcționalității respective, atrag atenția că orice abatere se poate solda cu efecte dăunătoare în activitatea educativă a copilului, elevului și pionierului.

Faptul că preadolescentul, în triplul său statut de copil, elev și pionier, are posibilitatea să confrunte între ele normele sociale care îi sînt inculturate de către fiecare din cele trei procese educative, sistemele de valori morale și culturale, motivațiile activităților la care este solicitat sau îndemnat, precum și comportamentul adulților care conduc procesele respective (părinți, profesori, comandanți), ridică în fața educatorilor necesitatea nu numai a unității de acțiune, dar și a nivelului conținutului cultural în raport cu vîrsta preadolescentului, a sistemului de valori și norme sociale, a întregului sistem motivațional.

Semnificațiile sociopedagogice ale celor trei concepte devin, astfel, atît un mijloc de cunoaștere profundă a celor trei procese educaționale, cît și un mijloc de organizare a conducerii activității educative adresate preadolescentului.

Formarea intelectuală a elevilor prin procesul de învățămînt

Lector univ. ANCA MIRON

Funcția informativă a procesului de învățămînt este cercetată, analizată într-o multitudine de tratate, cercetări, studii etc. Acest aspect informativ al procesului de învățămînt nu poate fi însă cercetat independent de efectul său implicit și anume : rezultatele formative la care se ajunge prin informare.

După cum afirma Saint-John Perse, „Nimic din ce este viu nu provine din neant și nici nu se leagă cu neantul. Tot astfel, însă, nimic nu-și păstrează forma sau măsura sub sporul neîncetat al firii. Tragedia nu se află în metamorfoza însăși. Adevărata dramă a secolului rezidă în distanța pe care o lăsăm să crească între omul temporal și omul atemporal. Luminat pe o pantă, omul se va umbri pe cealaltă. Și maturizarea sa forțată, într-o comunitate fără comuniune, nu va fi oare decît o falsă maturitate" ? [1]. La ce se referă atît Saint-John Perse prin aceste afirmații, cît și René Maheu citîndu-l ? Ei pornesc tocmai de la faptul că formarea actuală a individului nu va fi corespunzătoare epocilor următoare.

Nu-i de loc suficient ca elevul să înmagazineze o serie de cunoștințe, care pînă la absolvirea de către acesta a diverselor forme de învățămînt și la aplicarea lor în practică își pierd inerent (din cauza cantității enorme de informație care apare în toate domeniile de activitate) o mare parte din valabilitatea lor. Atunci cum se poate proceda ? Incluzînd în permanență toată cantitatea nouă de informație care apare în conținutul diverselor obiecte de învățămînt s-ar rezolva parțial problema. Dar, nici nu este posibil acest lucru. La cîți ani ar trebui prelungită școlarizarea ? Foștii elevi, la absolvire, ar putea aproape să fie pensionați. Învățămîntul general din țara noastră și așa are durata cea mai mare pe care o întîlnim în lume — 10 ani *. Prea mult nu se poate prelungi învățămîntul nici prin începerea sa înainte de 6 ani **, datorită elementului atît de binecunoscut nouă tuturor — particularitățile psihologice ale copilului pînă la 6 ani (gîndirea concretă, atenția nestabilă etc.).

Cum poate fi totuși rezolvată „falsa maturitate", neadecvată condițiilor în care va activa fostul nostru elev ? Reiese de la sine faptul că numai printr-o strînsă îmbinare între cele două laturi ale procesului de învățămînt — informativă

---

[1] Saint-John Perse, *Discurs rostit la acceptarea premiului Nobel pentru literatură*, citat de René Maheu, *Civilizația universului*, Editura științifică, 1968, p. 21.

* Zece ani de învățămînt general obligatoriu mai au : U.R.S.S., Anglia, Franța, R. D. Germană, Japonia.

** În Anglia, Grecia se fac experimente în acest sens.

și formativă, accentuîndu-se cea de-a doua — putem forma omul „atemporal", capabil să-și completeze în permanență volumul de cunoștințe cu datele noi care-i sînt necesare, capabil să lucreze în orice domeniu de activitate.

Societatea noastră impune formarea omului dezvoltat multilateral și, după cum știm, calea principală de realizare a acestuia o reprezintă tocmai procesul de învățămînt.

În cercetarea noastră ne vom ocupa de latura formativă a procesului de învățămînt, referindu-ne la unul din aspectele sale, și anume la *educația intelectuală*, adică la contribuția procesului de învățămînt la *dezvoltarea proceselor psihice ale elevilor*, îndeosebi la dezvoltarea la maximum *a potențialului gîndirii*. În această direcție, după cum susține Jean Chateau, trebuie ținut seama de trei atitudini intelectuale care prezintă o mare importanță : a) atitudinea elevilor de acceptare-supunere față de logica problemei tratate ; b) receptivitatea lor deosebită față de tot ceea ce este nou, asimilarea acestuia ; precum și c) sensibilitatea manifestată față de „nou". Aceste atitudini intelectuale țin direct de particularitățile de vîrstă ale elevilor [2]. Ele contribuie în mod evident la realizarea formării intelectuale prin procesul de învățămînt, constituind, totodată, un stimulent afectiv (dacă-l putem numi astfel) al acumulării de noi cunoștințe, al disciplinării gîndirii în vederea realizării scopului propus, al întăririi logicii raționamentelor, al preciziei acestora, al justificării soluțiilor la care s-a ajuns.

Atunci cînd elevii sînt stimulați în permanență prin modul de organizare a explicației noii teme de către profesor să redescopere ei înșiși adevărurile pe care și le însușesc, capacitățile lor intelectuale sînt solicitate la maximum. Tocmai pe acest fapt se bazează extinderea din ce în ce mai mare pe care o ia în învățămîntul din întreaga lume „metoda descoperirii". Este vorba, desigur, despre ceva asemănător cu ceea ce denumim cu un termen mai frecvent problematizarea învățării. Elevii pot fi puși — și mai ales este de dorit să fie puși — în „situații problemă", pe care rezolvîndu-le prin activitate intelectuală proprie se merge în întîmpinarea dezideratului de a-i situa pe elevi în postura de căutători ai adevărurilor și nu de simpli consumatori ai lui.

În acest sens, putem aminti modul în care a reușit profesoara D. A. să pună elevilor clasei a VI-a „probleme", în așa fel, încît să explice ei înșiși revolta locuitorilor Parisului din timpul războiului de 100 de ani. La prima vedere, din prezentarea exemplului care urmează s-ar părea că ne aflăm în fața unei tipice conversații euristice. La o analiză mai adîncă, reiese, credem, că preocuparea profesoarei de a-i pune pe elevi în fața unei succesiuni de date ale aceleiași probleme se impune atenției.

P. : Care era situația în Franța după 19 ani de război neîntrerupt ?

E. : Situația era foarte grea, țăranii aveau de suferit mult.

P. : De ce sufereau mult țăranii ?

E. : Țăranii erau cei care trebuiau să suporte cheltuielile de război, plăteau impozite foarte mari.

P. : Pe ce teritoriu se desfășurau luptele în acest război ?

E_1 : În acest război luptele se desfășurau pe teritoriul Franței, pe ogoare și agricultura se desfășura în condiții foarte grele.

E_2 : Ciuma se întindea din ce în ce mai mult.

P. : Care este situația meșteșugarilor în această perioadă ?

E. : În această perioadă, din cauza războiului, nu se pot dezvolta nici meșteșugurile, nici comerțul.

---

[2] Jean Chateau, *Pour une psychologie de l'éducation*, „L'Education nationale", Paris, 1966, nr. 809.

P. : Care putea să fie atitudinea maselor față de o asemenea stare de lucruri ?

E. : Această stare de lucruri ducea la o situație de revoltă.

P. : Cetățenii Parisului s-au răsculat. Orășenii căutau sprijin la țăranii care se răsculaseră și ei....

Observăm că profesoara D. A. reușește să-i determine pe elevi să explice întreaga conjunctură economico-politică, care a dus la răscoalele din Franța, de la începutul războiului de 100 de ani. Nu încape nici o îndoială că în urma unui astfel de mod de realizare a explicației noilor cunoștințe, prin folosirea celor vechi, se asigură participarea activă a elevilor la această explicare, contribuindu-se astfel la dezvoltarea gîndirii istorice și la însușirea temeinică a cunoștințelor. Pentru a răspunde „problemelor" puse de către profesoară, elevii sînt obligați să raționeze, să caute explicații logice, să includă cunoștințele însușite într-un sistem de cunoștințe, acestea nerămînînd izolate.

Ei sînt obișnuiți astfel să explice cauzal evenimentele și fenomenele istorice. Chiar dacă amănuntele și datele nesemnificative vor fi uitate, modul de a gîndi sugerat de profesoară le rămîne. Indiferent de specialitatea pe care o vor avea în viață, vor căuta să explice logic, corelate între ele, evenimentele care se petrec pe plan intern și internațional. Considerăm că acest rezultat al procesului de învățămînt este deosebit de important și că primează asupra însușirii de date, cunoașterii fidele a fiecărui amănunt (elemente utile în timpul desfășurării procesului de însușire a noilor cunoștințe, dar care nu au valoare prea mare prin ele însele, fiindcă oricum intervine procesul firesc al uitării).

Pentru ca elevii să poată rezolva „problemele" puse de către profesor, E. Dean Hinman[3] propune respectarea unei succesiuni a operațiilor efectuate de către elevi : a) înțelegerea clară a tuturor condițiilor și faptelor problemei ; b) înțelegerea întrebării puse de problemă ; c) stabilirea (în urma descoperirii) a raporturilor existente între condițiile, faptele problemei și întrebarea finală ; d) în cazul în care nu există raporturi directe, găsirea unor întrebări și răspunsuri intermediare, care-l conduc spre rezolvarea problemei finale ; e) formularea concluziilor rezultate în urma studierii condițiilor, faptelor problemei și a datelor obținute în urma observațiilor efectuate în continuare.

Am ținut să relatăm această succesiune a operațiilor efectuate de către elevi, amintită de E. Dean Hinman, deoarece ni se pare că reprezintă tocmai elementele obligatorii care trebuie avute în vedere de orice cadru didactic care-i conduce pe elevi spre rezolvarea „problemelor".

În cadrul „formării intelectuale" intră și *obișnuirea elevilor cu observarea, notarea și sesizarea trăsăturilor principale* ale aspectelor semnificative ale obiectelor și fenomenelor pe care le studiază, le cercetează. Este vorba, deci, de educarea, de *formarea spiritului de observație al elevilor.* Formarea acestei capacități de a delimita semnificativul de nesemnificativ dintr-o multitudine de date, fapte, adică educarea spiritului de observație, constituie o necesitate în pregătirea omului capabil să se antreneze într-un proces de cercetare, oricît de sumar ar fi acesta. Deși această sarcină a laturii formative a procesului de învățămînt apare mai pregnant în cadrul studierii obiectelor de învățămînt ca : fizica, chimia, zoologia, botanica, anatomia, biologia, matematica etc., ea se poate realiza

[3] E. Dean Hinman, *Problem solving, „Science and Children"*, Washington, nr. 7, 8/1966; de aceste probleme se mai ocupă pe larg și alți savanți cu renume mondial : J. Piaget, H. Aebli, S. Brunner, N. A. Mencinskaia, P. I. Galperin etc.

în aceeași măsură în procesul predării disciplinelor umaniste. Trăsăturile principale ale operelor literare, artistice vor fi sesizate mult mai ușor de către elevi, dacă aceștia vor fi obișnuiți să desprindă din noianul de personaje, evenimente, motivația istorică care a stat la baza elaborării lor, perioada în care au apărut, motivația psihologică a conduitei personajelor acestor opere, scopul urmărit de autor prin opera respectivă.

În cadrul lecțiilor de istorie, elevii pot și trebuie să fie obișnuiți, după cum arătam, să sesizeze cauzele, esența și efectele diverselor fenomene istorice. Amănuntele desfășurării acestora, datele mai puțin importante pot fi lăsate pe un plan secundar, cum s-a procedat, de pildă, prin mijlocirea conversației care urmează.

Verificarea temei : Spania pînă în secolul al XV-lea.

P. : Care este situația economică a califatului arab ?

E. : În Califatul arab s-a dezvoltat mult agricultura, pustiurile au fost transformate în grădini. S-au dezvoltat meșteșugurile, comerțul, creșterea viermilor de mătase ; se făceau stofe frumoase.

P. : Care este însă situația economică a populației spaniole stăpînite de arabi ?

E. : Populația spaniolă stăpînită de arabi era exploatată crunt. Țăranii erau transformați în șerbi și li se impunea religia musulmană. Populația spaniolă aștepta în orice moment să-și recapete libertatea.

După ce elevii au sesizat situația economică grea a populației spaniole într-un sat atît de înfloritor din punct de vedere economic, profesorul trece la explicarea „Reconquistei". Aceasta urmează logic, ca o consecință firească a situației existente.

Din păcate, am asistat la aceeași lecție în care se preda Reconquista, la un cadru didactic preocupat mult mai puțin de a-i pune pe elevi să sesizeze singuri aspectele principale. A fost o lecție de predare continuă, la care aceștia nu au fost solicitați de loc și în cadrul căreia s-a insistat mult mai mult decît la prima lecție (din care am citat fragmentul de protocol) asupra tuturor amănuntelor desfășurării acesteia. Cel de-al doilea cadru didactic se străduise să realizeze o lecție bună, dar a pus accentul pe o mulțime de întîmplări totalmente neesențiale, prezentîndu-le elevilor în acest sens mult mai multe date decît existau în manual.

La realizarea temei predate în cele două clase, s-au observat diferențe evidente. Dacă la prima clasă elevii au prezentat Reconquista ca un fenomen normal, o consecință a situației populației, menționînd și datele esențiale ale desfășurării acesteia, la cea de-a doua clasă majoritatea elevilor ascultați au făcut aproape abstracție de acești factori, căutînd să redea cît mai fidel toate amănuntele prezentate de către profesor. Nu mai este de loc necesar să subliniem certitudinea pe care o avem, privitor la faptul că elevii primei clase vor reține fenomenul istoric pentru un timp mult mai îndelungat, deoarece l-au înțeles și au formulat ei esența lui, în timp ce elevii clasei de control, dacă nu au o memorie deosebită și interes pentru amănuntul istoric, îl vor uita destul de repede.

În procesul formării omului dezvoltat multilateral, necesar societății noastre, nu ne putem mulțumi cu niște absolvenți ai școlii, „formați" să rezolve probleme conform modelelor însușite. Ei vor fi, în acest caz, plafonați, incapabili să se manifeste creator în activitatea pe care o vor desfășura.

De asemenea, prezintă o mare importanță un alt aspect al laturii formative a procesului de învățămînt, chiar al formării intelectuale și anume educarea, *dezvoltarea* spiritului de independență al elevului. Pentru dezvoltarea spiritului

de independență al elevilor se fac mari eforturi în învățămîntul nostru. În această direcție există mijloace variate, pornind de la „activizarea" în timpul lecțiilor obișnuite, prin punerea elevilor să rezolve individual probleme, să facă compuneri, hărți geografice, scheme etc.

Lecțiile de formare a priceperilor și deprinderilor au ca scop didactic și dezvoltarea spiritului de independență al elevilor. Cu cît în lecțiile de fizică, chimie, botanică vor fi mai frecvente lucrările de laborator, cu atît se va contribui într-o măsură mai mare, prin lecții, la atingerea acestui scop. Aceeași importanță o prezintă și lecțiile efectuate pe terenurile școlare, precum și întreaga activitate pe care o desfășoară elevii pe aceste terenuri pentru a continua ceea ce au început la lecții. Totuși, aceste mijloace „clasice" nu sînt încă suficiente și toate căile de modernizare a învățămîntului urmăresc și acest scop — dezvoltarea spiritului de independență al elevilor. În acest sens trebuie să amintim contribuția pe care o are programarea învățămîntului. Atît prin sistemul Skinner, cît și prin cel al lui Crawder, elevii lucrează individual și progresează conform posibilităților lor de a lucra independent, diferențiat.

Tot pentru a realiza acest scop se fac și experimente în genul celui menționat de Lukić Stjefan privitoare la predarea matematicii în liceele speciale de matematică din Zagreb[4]. Autorul susține necesitatea angajării continue a elevilor în activitate, ca pe o condiție a *individualizării*. Această angajare se face pe măsura capacităților fiecăruia dintre elevi. În acest sens, li se dă tuturor elevilor din clasă să rezolve individual o problemă. După rezolvarea acesteia, fiecare elev capătă spre rezolvare o a doua problemă mai complicată, după terminarea acesteia o a treia și chiar o a patra problemă. În funcție de posibilitățile lor individuale, elevii rezolvă un număr mai mare sau mai mic de probleme. După ce elevii au lucrat individual, profesorul îndrumă analiza în colectiv a modului de rezolvare a problemelor. Autorul subliniază faptul că această activitate individuală îi conduce pe elevi, în foarte multe cazuri, spre găsirea unor soluții noi, interesante, originale. Lucrînd singuri, punînd în valoare tot ceea ce pot produce ei în momentul respectiv, în funcție de gradul lor de maturizare și de nivelul lor de pregătire, elevii au rezultate mult mai bune decît în condițiile desfășurării învățămîntului prin metodele obișnuite. Prin aceste metode, în timpul lecției, chiar dacă unii dintre elevi pot avea un randament mult mai mare, aceștia sînt parțial ținuți pe loc de către elevii mai slabi la învățătură și de faptul că nu sînt antrenați direct, constant, în activitate. Pe ei nu-i interesează nici verificarea cunoștințelor elevilor slabi, nici repetarea și fixarea cunoștințelor pe care ei le-au înțeles și însușit deja temeinic. De altfel, degeaba le pretindem o participare „activă", căci în aceste momente ale lecției ea nu este realizabilă.

Învățămîntul programat, activitatea în laboratoare, pe loturile și în atelierele școlare, precum și folosirea tuturor mijloacelor de activizare a elevilor în procesul de învățămînt contribuie la dezvoltarea spiritului de independență al elevilor, atît de necesar constructorului noii societăți.

După cum am văzut, în strînsă legătură cu dezvoltarea spiritului de inițiativă, apare posibilitatea educării creativității elevilor. *Creativitatea* este și ea, la rîndul ei, un obiectiv al formării intelectuale prin procesul de învățămînt. În această direcție joacă un rol important diverse forme și mijloace de realizare a

[4] Stjefan Lukić, *Neka iskustia nastavi matematika svije godine rada matematićke gimnazije*, „Skolske noviene", Zagreb, nr. 13/1966.

procesului de învățămînt, începînd cu principala formă de organizare a acestuia, lecția.

În afara cerințelor elementare, cunoscute de către toate cadrele didactice — a) necesitatea de a le cere elevilor să contribuie la explicarea noilor cunoștințe, analizînd, sintetizînd, comparînd, răspunzînd la anumite probleme puse de către profesor, punîndu-i astfel să găsească ei și să contribuie direct la formularea diferitelor concluzii, precum și b) în afară de necesitatea de a nu admite relatarea cunoștințelor noi însușite de aceștia, în cadrul etapei verificării, în același mod în care au fost prezentate de către profesor sau în manual, ci prin cuvinte proprii, încadrîndu-le în asociații, corelații noi, *create* de ei — mai menționăm o serie de alte posibilități în acest sens. În primul rînd, ne oprim asupra aceluiași mijloc amintit mai sus și anume : darea de probleme individuale elevilor spre rezolvare. Acest lucru este posibil nu numai în cadrul lecțiilor de matematică, fizică, chimie, gramatică, în cadrul diverselor lecții care se desfășoară în laborator, ci și în lecțiile care au conținut aparținînd disciplinelor umaniste. În acest sens, citățm un experiment deosebit de interesant la care am participat, care a fost efectuat la lecțiile de istorie la clasele V-VIII. Verificarea cunoștințelor la un număr important de lecții se desfășura antrenînd obligatoriu toți elevii din clasă. Cum puteau fi antrenați toți elevii clasei în timpul etapei verificării fără să se dea nici un extemporal ? Tema pregătită acasă de către elevi era reluată sub forma prezentării incomplete, pe tablă, a unor idei. Elevii copiau aceste formulări pe caiete, trebuind să completeze în spațiile rezervate componentele care au fost omise în formularea esențială.

Răspunsurile care implicau explicații (asocieri de fenomene, corelarea lor) din partea elevilor, erau comentate mai amplu, ajungîndu-se chiar la confruntări de opinii, deoarece răspunsurile difereau, uneori chiar pînă într-atîta, încît duceau la idei care se opuneau. Bineînțeles că în aceste cazuri era vorba de o înțelegere eronată din partea unora dintre elevi a problemelor esențiale și se luau măsuri pentru a se explica celor care nu au sesizat esența fenomenelor, în ce a constat eroarea lor. În această direcție au jucat un rol important colectivele claselor respective, faptul că elevul își confrunta opinia sa nu numai cu profesorul, ci și cu colegii lui, faptul că nu relata lucruri învățate pe dinafară, ci păreri personale.

Părerile personale ale elevilor erau oglindite și în desenele pe care le pregăteau pentru unele teme, în care trebuiau să exprime ideea principală, fiind vorba bineînțeles de teme care se pretau la aceasta. Prin această activitate elevii erau obligați în primul rînd să-și fi însușit atît de bine tema, încît să poată desprinde ideea principală. La discutarea în clasă a desenelor, profesorul cerea fiecărui copil (care a găsit o altă idee decît majoritatea clasei ca fiind principală) să explice de ce a considerat tocmai ideea respectivă ca fiind concludentă, semnificativă. Ei erau obligați deci să sintetizeze esența temei în cîteva cuvinte, pe care le scriau ca o explicație a desenului, lîngă acesta. Nu putem să nu subliniem cu multă bucurie faptul că mulți dintre elevi au creat adevărate opere artistice. Chiar cei care nu aveau nici un fel de aptitudini în domeniul desenului, măcar în cîteva schițe tot au reușit să sesizeze grafic esențialul.

Sîntem absolut convinși că posibilitatea elevilor de a exprima o idee proprie printr-o creație proprie a fost impulsionată foarte mult de exercițiile efectuate în acest sens în cursul însușirii istoriei. Nu este de loc de neglijat nici faptul că,

printr-un asemenea mod de verificare a cunoştinţelor elevilor, însuşirea lor se face temeinic şi profesorul este la curent în permanenţă cu gradul de însuşire a acestora de către elevi, precum şi cu măsura în care au fost ele sesizate, înţelese, explicate de către elevi.

Printr-o expoziţie de la sfîrşitul fiecărui an şcolar (în cei trei ani de experiment), elevii puteau să-şi confrunte din nou părerile personale cu cele ale colegilor lor din clasa respectivă, cît şi din clasele paralele. Totodată, se confrunta şi modul în care ideile principale ale diverselor capitole, teme, au fost reprezentate grafic cu mai mult succes, mai fidel concepţiei temei, ce elemente de interpretare personală a introdus fiecare dintre colegi.

În cadrul lecţiilor de literatură, modul în care reuşesc cadrele didactice să-i determine pe elevi să sesizeze mesajul artistic al autorului, mijloacele folosite de către acesta, precum şi exerciţiile de creaţie pe care sînt puşi elevii să le facă în compunerile care li se cer, contribuie de asemenea la educarea şi la dezvoltarea creativităţii elevilor.

Rolul altor obiecte de învăţămînt (desen, muzică) în această direcţie este atît de evident, încît aproape nici nu mai trebuie amintit.

Expoziţiile şcolare, organizate periodic sau în cinstea anumitor evenimente, au rolul să stimuleze dorinţa elevilor de a crea opere cît mai originale, mai reuşite. Nu putem să nu amintim, în acest sens, contribuţia diferitelor forme de activitate extraşcolară şi în afară de clasă, deoarece acestea ajută mult cadrele didactice în educarea creativităţii elevilor. Întreaga activitate a organizaţiei de pionieri se bazează pe activitatea voluntară, liberă a copiilor, în funcţie de aptitudinile, gusturile, preocupările lor. Prin adunările care se ţin, prin activitatea copiilor în cercuri la casele pentru copii şi tineret, la palatele pionierilor se realizează în primul rînd educarea creativităţii elevilor. Rezultatele obţinute de copii în cadrul acestor activităţi, la care participă benevol, întrec posibilitatea noastră de imaginaţie. În multe cazuri, de aici începe pasiunea elevilor pentru anumite meserii, dorinţa lor de a crea lucruri noi, interesante, într-un domeniu sau altul de activitate. La Palatul pionierilor din Bucureşti putem întîlni studenţi care au început din clasa a III-a o activitate într-o anumită direcţie pe care o continuă şi în cadrul preocupărilor lor de specializare, frecventînd mai departe cercul respectiv şi ajutîndu-l pe profesorul ce conduce cercul în activitatea sa. Creativitatea nu este o capacitate intelectuală dirijată într-o singură direcţie, ci se aplică prin transfer şi la celelalte domenii de activitate.

În formarea intelectuală a omului intră şi educarea *priceperilor organizatorice*. Un om care lucrează în producţie trebuie să fie dotat cu posibilitatea de a organiza munca în sectorul respectiv de activitate, cu posibilitatea de a coordona diversele aspecte ale acesteia. În zilele noastre, cînd automatizarea se extinde din ce în ce mai mult, oamenii lipsiţi de această capacitate nu-şi pot găsi locul. Priceperi organizatorice sînt de asemenea indispensabile activistului pe tărîm social, cultural, artistic, pentru munca pe care o desfăşoară şi în alte domenii, în afara specialităţii, în afara locului de producţie.

În producţie, omul lucrează 8 ore pe zi, în afara acesteia mai desfăşoară însă o activitate obştească, specifică societăţii noastre, unde are în mod cert, de asemenea, de „organizat" diferite activităţi şi deci trebuie să o poată face. Pe lîngă aceste aspecte, este necesar ca prin procesul de învăţămînt să contribuim şi la formarea posibilităţilor omului de a fi conducător într-un domeniu sau altul de

activitate, cu o importanţă mai mare sau mai mică în ierarhia socială, ceea ce implică posibilitatea de a organiza ; indiferent dacă ne referim la şeful unei echipe de muncitori necalificaţi pe un şantier, sau la inginerul-şef al şantierului, ambii trebuie să organizeze activitatea, să îndrume munca altor oameni. La formarea acestor priceperi organizatorice se ajunge prin procesul de învăţămînt. Fiind vorba de un proces organizat, planificat, acesta impune respectarea de către elevi a unui regim de muncă strict, care necesită formarea şi consolidarea unor priceperi organizatorice. Regimul şcolii implică prezentarea la timp la şcoală, cu toate temele efectuate, rezolvarea în recreaţii a unor sarcini obşteşti. După terminarea orelor de clasă, elevul este obligat să îmbine pregătirea temelor pentru acasă cu participarea la diferite forme de activitate în afară de clasă.

Fără o planificare strictă, organizîndu-şi foarte bine timpul de muncă la şcoală, fără repartizarea în timp a rezolvării tuturor activităţilor pe care le mai are de efectuat în afara acesteia, elevul nu se poate achita de toate sarcinile care-i revin. Rezolvarea acestei planificări a muncii elevului, după cum am spus, duce deci la formarea priceperilor organizatorice. Pe de altă parte, însăşi desfăşurarea procesului de învăţămînt duce la formarea unor priceperi organizatorice. Este vorba de faptul că, în timpul lecţiilor, elevilor le sînt cerute răspunsuri sistematice, la problema pusă, delimitînd, evidenţiind ideile principale, deci aceştia sînt obligaţi să-şi organizeze cunoştinţele, să aibă priceperea de a o face.

SOLUȚII DIDACTICE ASUPRA CĂRORA MERITĂ SĂ NE OPRIM

Lector univ. dr. Nicolae RADU

Din dosarul cu realizări didactice remarcabile, culese cu prilejul unor analize speciale, asistențe la ore, discuții etc., am ales pentru luna aceasta o serie de procedee elaborate de învățătorul I. Hînguleșteanu de la Școala nr. 195 din București. Ca și învățătoarea E. Stoicovici, la experiența căreia ne-am referit în numărul trecut al revistei, I. Hînguleșteanu se preocupă mai de mult de *creșterea eficienței lecțiilor de matematică la clasele mici*, obținînd rezultate foarte bune, recunoscute ca atare de conducerea școlilor unde a lucrat. De acest lucru ne-am convins personal asistînd la ore obișnuite, nefestive, în care totul decurge în mod normal. De fiecare dată am remarcat nivelul ridicat de pregătire al elevilor, dragostea și dorința lor de a învăța aritmetică. Sigur pe sine și pe clasa instruită de el, I. Hînguleșteanu preferă confruntarea autentică, acceptă permanent riscul unor întrebări dificile, solicitarea unor motivații, chiar acolo unde în mod obișnuit nu se face acest lucru de teama eșecului în fața asistenței.

Desigur, sîntem conștienți de faptul că succesul la clasă se poate datora unor factori foarte diferiți : personalitate și talent, nivelul de inteligență al clasei, mediul social al elevilor, calitățile manualelor în uz, procedeele metodice utilizate etc. Decelarea lor este o operație complicată. În cazul lui I. Hînguleșteanu, însă, o pondere deosebită au avut-o metodele utilizate. În ce constau aceste metode ?

I. Hînguleșteanu realizează o legătură temeinică între exerciții și probleme, între operații cu numere și operații cu simboluri sau scheme. Iată cum procedează :

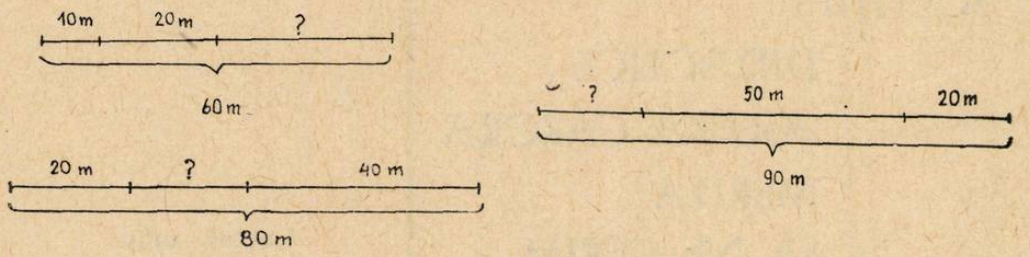
„Două numere formează împreună 80. Care sînt aceste numere ?

Numărul 70 este format din numărul 20 și din alt număr. Care este cel de-al doilea număr ? Cum se pot scrie sub formă de exerciții aceste probleme ? (? + ? = 80 ; 70 — 20 = ?)".

Pornind de la exerciții de genul 8 + 10 = ? ; ? + 10 = 20 etc. se trece apoi la „construcții". „Să se formeze o problemă pornind de la exercițiul 8+10= ? etc.".

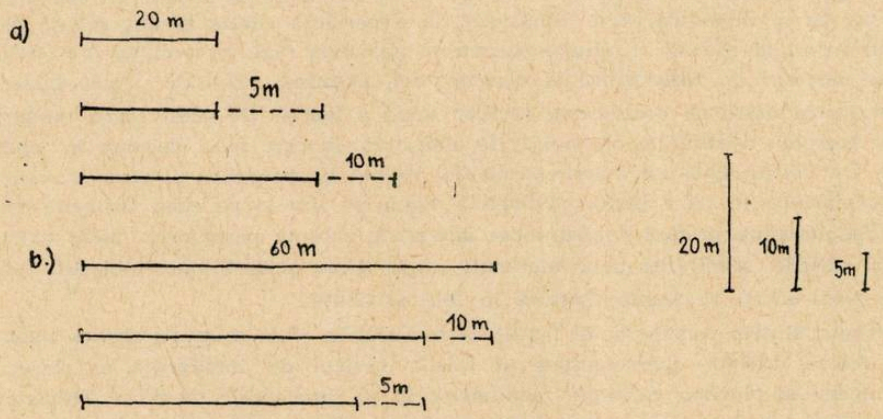
Remarcabilă ni s-a părut utilizarea imaginilor în rezolvarea problemelor. Se prezintă elevilor o planșă în care se vede o colivie spre care zboară trei stoluri de porumbei, din trei direcții. Copiii sînt solicitați să formuleze și să rezolve problema indicată de semnul întrebării pus pe colivie. În alt tablou se poate vedea că în cușcă sînt 20 de porumbei și că peste ei intră încă 30. Într-un al treilea tablou se vede tot o colivie în care intră și ies porumbei. Elevii trebuie să formuleze întrebarea „cîți au rămas ?".

Alte probleme pornesc de la schiţe simple :



Pe baza lor elevii formulează probleme de tipul : „Un melc a mers în prima oră 10 m, în a doua 20 m, în a treia a uitat cîţi metri a parcurs, dar ştie că tot drumul a fost de 60 de metri“ etc.

Un al treilea grup de planşe prezintă alte categorii de scheme :



Elevii sînt puşi în situaţia de a observa şi formula probleme de adunare sau de scădere cu diferite enunţuri.

Al patrulea grup de scheme prezintă probleme simple de comparaţie :

1 pix şi 1 stilou = 50 lei

2 pixuri şi un stilou = ?

Din analiza problemei elevii îşi dau seama că suma va fi mai mare în al doilea caz. De ce ? S-a cumpărat un pix în plus.

1 pix şi 1 stilou = 50 lei

2 pixuri şi 1 stilou = 60 lei

Cît costă un pix ?

Un ultim procedeu utilizat a fost simbolizarea elementară : a+b = ?

Ce numere am putea să aşezăm în locul lui „a“ sau „b“ ?

Urmărind procedeele de mai sus ne dăm seama că ele nu sînt în mod absolut noi. Mulţi învăţători — e drept dintre cei mai buni — le utilizează într-o formă sau alta. I. Hînguleşteanu, însă, le utilizează sistematic şi cu rezultate foarte bune. Tocmai de aceea a reuşit să ne atragă atenţia asupra lor.

Pentru psihologul teoretician lucrurile sînt limpezi. Avem de-a face cu treceri de la un tip de solicitare la altul. De la operaţii mentale, cu numere, la

exerciții, la probleme obișnuite, la probleme cu imagini și la operații cu simboluri. De fapt o transpunere, o modelare a uneia și aceleiași sarcini în diferite „registre" psihice. Aceleași momente pot fi privite și ca „etape" ale însușirii unor raționamente matematice. De la forma exercițiu, exterioară, la diferite etape de interiorizare, mai mult sau mai puțin clasice (adică în acord cu teoria lui R. I. Galperin).

Învățătorul I. H., ca și mulți alții în activitatea cărora am surprins astfel de elemente, nu a pornit de la nici o teorie psihologică. Înseamnă că nu dispune de nici o teorie ? Nu. Are una. I. H. a formulat-o astfel : „Orice învățător știe că mama însușirii unui obiect sau fenomen fizic este perceperea lui cu cît mai multe organe de simț și în poziții și situații cît mai diferite. De ce ar sta lucrurile altfel în cazul gîndirii ? Luminarea aceleiași sarcini de gîndire din unghiuri de vedere cît mai numeroase (modelări cum se zice acum) are același sens didactic — asigurarea condițiilor necesare pentru ca elevul să se «detașeze» și să-și însușească temeinic o anumită gîndire matematică : se dă ceva și se cere ca pe această bază să se afle altceva".

Tipul acesta de înțelegere, pe care noi l-am numit „de breaslă", este un caz mult mai general și mult mai important decît se crede în mod obișnuit. Meseria de învățător are o istorie lungă, mult mai lungă decît cea a științelor care se ocupă cu instrucția și educația, în orice caz mai lungă decît cea a oricărui curent psihologic de azi. Deprinderi și mentalități acumulate în timp au creat un anumit profil de profesionist diferit de la o țară la alta și de la o epocă la altă epocă. În aceste condiții, preluarea noului (ori de unde ar veni el) nu se face în mod direct, ci prin intermediul structurii vechilor mentalități de breaslă. Această împrejurare s-ar putea să explice eșecul temporar al unor forme de modernizare care, cu toată eficiența lor de principiu, nu au ecou în tradiție. Este cazul programărilor liniare, sufocate în unele țări de lipsa de interes pentru ele, în ciuda faptului că sînt, orice s-ar spune, realizări remarcabile ale psihologiei contemporane.

„Teoria" expusă de I.H. privind învățarea matematicii ridică însă și alte probleme, cel puțin tot așa de complicate. Prima cu care ea ne confruntă este valoarea de fapt a unor astfel de „teorii", semnificația lor didactică. Dacă ele pot fi reduse la o concepție psihologică sau alta înseamnă că avem de-a face numai cu limbajuri diferite în care se exprimă același lucru. Dar dacă conținuturile nu se suprapun ? Dacă este vorbă de elemente noi, de altfel justificate de enorma experiență de învățare acumulată în activitatea practică ? Singura soluție rezonabilă este să studiem această experiență, să nu ne mai străduim să o reducem nici la pedagogie nici la psihologie, ci să o considerăm ca o sursă de cunoaștere a psihologiei învățării, analizabilă în termeni de praxiologie, de conducere a fenomenelor practice de învățare, sau în alți termeni.

După părerea noastră, în concepția învățătorului I. Hîngulețeanu — și a altora — apar elemente ce merită toată atenția. Sensul lor major constă nu în preocuparea de a educa în timp diferite capacități psihice, ci în modelarea aceleiași sarcini în diferite feluri, cu scopul ca ea să fie înțeleasă de elevi. De fapt, momentele apărute în lecțiile sale nu sînt „etape succesive", ci „etape simultane" de prelucrare a aceleiași informații. De unde și ipoteza seducătoare de a lega preocuparea „actuală" de însușire — în limitele căreia învățătorii au mari realizări, din păcate prea puțin studiate — cu cea de perspectivă, cu educarea perseverentă și deliberată a diferitelor capacități umane, mai bine studiate și înțelese de diferitele teorii psihologice ale învățării.

Desigur, nu intenționăm să limităm contribuția învățătorilor și nici măcar a unuia singur la „etapa de contact" dintre informații și elevi, ci consemnăm numai o ipoteză de lucru viitoare, care merită toată atenția. Acceptînd-o, ne dăm seama că trebuie să aducem și alte clarificări privind raportul dintre experiența practică a predării matematicii și concepțiile psihologice și pedagogice actuale, locul experienței practice în formularea unei teorii generale a învățării, dificultățile trecerii de la teorie la practică în didactica actuală din pricina necunoașterii „experienței de contact" cu copiii etc. Dar, pentru moment nu ne ocupăm de aceste implicații...

Experiența învățătorului I. H. ne-a atras insistent atenția și asupra „eficienței matematice" a diferitelor tablouri, grafice, scheme etc. La nivelul clasei I, I. H. a dovedit că un copil poate să nu rezolve de exemplu problema „un melc nu știe cît a făcut din prima etapă a călătoriei sale de 40 m, dar știe cît a făcut în a doua (10 m) și în a treia (20 m), să se afle cîți metri a făcut în prima". Dar, este suficient ca aceeași problemă să i se dea „pe viu", pentru ca el s-o înțeleagă și s-o rezolve. Se naște astfel ideea că nivelul reprezentării poate fi exploatat ca o treaptă prealabilă în abordarea abstractă a unei probleme. Și aceasta nu este o constatare oarecare. Ea are mari implicații teoretice. Experiența lui I. H. aduce un argument puternic în favoarea ideii că este posibil ca activitatea intelectuală a acelorași subiecți să cunoască variații calitative, ca răspuns la aspecte diferite ale prezentării aceleiași sarcini matematice. Este un argument ce se integrează în aceeași serie furnizată de cercetările „pure" ale unor psihologi contemporani ca : K. Lovell și E. Ogirlie.

* * *

Din experiența învățătorilor E. Stoicovici, I. Hînguleșteanu și a altora se pot naște în timp adevărate lecții și manuale experimentale conținînd ceea ce e nou și deosebit de eficient în practica însușirii aritmetice la clasele mici, sau a altor obiecte de învățămînt. În felul acesta, experiența înaintată s-ar întoarce în mod organizat în școală, nu s-ar mai pierde în mod inutil și nu ne-ar mai oferi acest spectacol trist al scurgerii de inteligență și inițiativă prin fisurile existente la punctul de contact dintre școală, cercetare, editură, departament și inspectorat. Dar, deocamdată sîntem numai în planul speranțelor. E nevoie să dovedim mai întîi că problema merită atenție și, mai departe, să organizăm demonstrații practice semnificative. Vom reveni asupra acestor idei, după ce vom mai prezenta și alte realizări didactice remarcabile ale unor învățători fruntași ai școlii noastre.

Anul şcolar 1969/1970 a constituit, prin aplicarea Hotărîrilor Congresului al X-lea al P.C.R., un eveniment de seamă în istoria învăţămîntului din ţara noastră — prelungirea învăţămîntului general la zece ani. Şcoala generală de zece ani va da patriei noastre tineri mai bine pregătiţi din punct de vedere al capacităţilor lor atît intelectuale, cît şi profesionale.

Dorind să facem cunoscute rezultatele obţinute în acest prim an al şcolii generale de zece ani (clasa a IX a) şi propunerile de perspectivă ne-am adresat unor cadre didactice — inspectori şcolari generali, directori de şcoli şi profesori.

Cele cîteva articole pe care le inserăm în acest număr au menirea de a releva unele aspecte asupra cărora ar trebui să reflectăm, în vederea perfecţionării învăţămîntului la aceste clase.

Ne propunem ca în celelalte numere — pînă la începerea noului an şcolar, în timp util — să mai publicăm unele sugestii ale cadrelor didactice privind îmbunătăţirea conţinutului învăţămîntului şi metodelor folosite, adecvate la aceste clase.

ACTIVITATEA ÎN CLASA A IX-a A ŞCOLII GENERALE

Prof.
FLORIAN DIŢULEASA
inspector şcolar general,
jud. Argeş

■ DEZBATERI

■ DEZBATERI

■ DEZBATERI

Deschiderea anului şcolar 1969—1970 a însemnat pentru şcoala românească debutul în realizarea unui obiectiv principal înscris în Directivele Congresului al X-lea al Partidului Comunist Român şi anume : *generalizarea învăţămîntului obligatoriu de 10 ani*, condiţie hotărîtoare pentru ridicarea nivelului de cultură al întregii populaţii a ţării.

Congresul al X-lea al partidului nostru a înscris acest obiectiv în contextul mai larg al procesului continuu de dezvoltare şi modernizare a învăţămîntului de toate gradele. Acţiunea de generalizare urmează să se încheie în anul 1973 şi ea vine de fapt la numai cîţiva ani după generalizarea şcolii de 7 ani şi apoi de 8 ani. Asistăm astfel la situarea învăţămîntului din patria noastră pe o treaptă nouă, superioară. Aşa cum aprecia tovarăşul Nicolae Ceauşescu la Conferinţa naţională a cadrelor didactice : „Această măsură reprezintă un adevărat salt în dezvoltarea instrucţiei şi educaţiei tineretului, avînd efecte deosebit de favorabile asupra lărgirii orizontului de cultură al întregului popor, corespunzător exigenţelor actuale şi de viitor ale societăţii noastre".

Încheierea anului şcolar 1969/1970 în care au funcţionat primele unităţi cu clasele a IX-a ale învăţămîntului general şi obligatoriu de 10 ani ne permite să facem cîteva observaţii

pe marginea acestui început de experiență în rezolvarea unei probleme majore a învățământului.

O primă constatare — care se pare că va fi una din concluziile la care se va ajunge — este aceea că începutul trecerii la școala de 10 ani este bun și el confirmă pe deplin justețea politicii partidului nostru privind dezvoltarea primei trepte a învățământului de cultură generală : *școala generală*. Facem această primă mențiune, deoarece au existat și unele îndoieli în ajun de an școlar în ceea ce privește prelungirea duratei școlarității la 10 ani. Cazul județului Argeș este elocvent : ne-am planificat să realizăm pentru început un număr de 25 de clase a IX-a, cu 625 absolvenți a opt clase, și funcționează de la 15 septembrie 1969 un număr de 40 de clase, în 37 școli generale cu 1 243 elevi. Cum se explică acest început de bun augur ? Noi considerăm aceasta ca încă o dovadă a faptului că atît populația noastră de la orașe, cît și cea de la sate își dă tot mai mult seama că, pe linia de dezvoltare pe care s-a angajat țara noastră și pe care va păși mai departe prin programul trasat de către cel de-al X-lea Congres al P.C.R., știința și cultura vor juca un rol tot mai mare și deci, pentru a-și asigura „partea" lui bună în viitor, orice tînăr trebuie să-și pregătească încă de astăzi „cartea".

Încă o dată, viața subliniază valoarea aprecierii făcute învățământului de către tovarășul Nicolae Ceaușescu : „Factorul principal de educație a cetățenilor, a întregii societăți în epoca noastră este școala — principalul canal de difuzare a științei și culturii, de îmbogățire a minții, de modelare a caracterului și formarea cetățenească a tinerei generații".

În strînsă legătură cu ideea anterioară este și aceea că nivelul pregătirii elevilor din clasele a IX-a ale școlilor generale este cel ce s-a obținut în general și la celelalte clase (V—VIII), deși existau pronosticuri că vom avea surprize spectaculoase, elevii claselor a IX-a ale învățământului general de 10 ani fiind recrutați dintre cei ce nu pot pătrunde în învățământul postgeneral. Datele statistice culese pînă în prezent, dar mai ales analiza făcută cu tovarășii directori în luna aprilie, au arătat că și sub aspectul pregătirii elevilor școala de 10 ani nu pune probleme aparte de cele ce apar ca fenomene normale în pregătirea generală a tuturor elevilor.

Acțiunea începută trebuie continuată pînă la finalizare : generalizarea școlii obligatorii de 10 ani. Din acest punct de vedere, experiența de pînă acum pare a ne arăta că există unele măsuri ce se impun a fi luate în continuare, lărgite, completate cu alte acțiuni noi, pentru ca să ajungem la rezultatele scontate.

În fiecare localitate, conducerile de școli trebuie să studieze mișcarea elevilor absolvenți ai învățământului general, să alcătuiască pe baza cifrelor o balanță a tineretului și, în funcție de aceasta, să aibă pe cîțiva ani înainte cifra probabilă a promovaților clasei a VIII-a, posibilitatea de cuprindere a acestora în licee, școli profesionale, urmînd ca diferența de elevi rezultată să fie îndrumată spre clasele a IX-a ale școlii generale obligatorii. Inspectoratul școlar județean are obligația să cunoască această mișcare a efectivelor școlare, să-și îndrepte forțele tocmai spre acele puncte unde „condițiile s-au copt" și să sprijine directorii de școli în trecerea la generalizarea învățământului obligatoriu de 10 ani. Un astfel de studiu, pe care directorii școlilor generale au obligația să-l actualizeze în permanență cu datele noi ce apar în viața școlii, ne-a permis nouă să stabilim în linii generale cînd vor începe să funcționeze cu clasa a IX-a și restul unităților din județul Argeș, luînd în considerare numărul sălilor de clasă, numărul locurilor în internate, distanțele între școli, mijloacele de transport în comun etc. Din

cele 88 de comune rurale, 80 vor avea școli de 10 ani proprii ; unele dintre ele, dispunînd de condiții favorabile sau avînd situații deosebite geografice și demografice, vor avea chiar cîte două asemenea școli : Bîrla, Călinești, Costești, Leordeni, Mălureni, Poiana Lacului, Slobozia și Uda. Pentru o perioadă oarecare, vor fi însă și 8 comune ce nu vor avea școală generală de 10 ani proprie (absolvenții claselor a VIII-a din aceste comune vor fi cuprinși în clasa a IX-a la școlile generale de 10 ani cele mai apropiate).

Pentru realizarea acestui program, organele locale sprijină efectiv învățămîntul din județ pentru crearea bazei materiale necesare. Numai în acest an vor fi date în folosință un număr de 120 săli de clasă, se va difuza material didactic în valoare de 970 000 lei, școlile vor fi dotate cu mobilier în valoare de 2 400 000 lei. Am contractat și am început să trimitem deja în școli aparatură de laborator, picupuri, magnetofoane, discuri. Cu sprijinul școlilor profesionale am dotat marea majoritate a școlilor ce au clasa a IX-a cu truse de scule necesare efectuării lucrărilor practice. Acțiunea este în curs de desfășurare și la ea se va adăuga în curînd și transferul de la întreprinderile din județ al unor piese, motoare scoase din uz, dar care mai pot fi folosite ca materiale de predare în școli.

Lunile de experiență ce s-au scurs de la începutul anului școlar se pare că au foarte multe de spus în ceea ce privește pregătirea practică a elevilor din clasele a IX-a. Considerăm că optarea pentru modalitatea de a efectua practica în cadrul practicii de o zi pe săptămînă (4 ore, a II-a variantă a proiectului planului de învățămînt) este cea mai potrivită. Orarul școlii la această clasă poate fi corespunzător întocmit, practica se poate organiza și desfășura în bune condițiuni, avînd timpul necesar.

Planul de învățămînt al claselor IX-X ale școlii generale prevede în partea a IV-a Discipline tehnice-practice și pregătire practică pentru școlile din mediul rural : agricultură și lucrări practice agricole (pentru băieți și fete). S-a observat că în atragerea elevilor care urmează acum clasele a IX-a ale școlii de 10 ani un rol hotărîtor l-a avut și-l are perspectiva concretă pe care aceste clase o deschide — posibilitatea reală de a se iniția într-o meserie utilă, pe lîngă faptul că ei studiază în continuare și-și lărgesc cultura generală. Deci, s-ar putea afirma că hotărîtoare în această privință a fost preocuparea directorilor de școli de a asigura un minimum de bază materială în vederea activităților practice promise. Sînt multe școli care au reușit să asigure practica băieților din clasa a IX-a în întreprinderile mari ale județului nostru : Uzina de autoturisme, Fabrica de motoare electrice. Uzina mecanică Muscel, C.E.I.L. Întreprinderile pot oferi prilejul ca elevii să cunoască procesul tehnologic, pot să le îngăduie și participarea la procesul de producție etc. Alfabetul meseriei, însă, mînuirea unor scule simple, dar indispensabile (ciocan, clește, ferăstrău, pilă, menghină, rindea, daltă etc.), cunoașterea chiar a unor motoare sau mașini, înainte de a trece să lucreze efectiv la ele, este necesar să se facă în atelierul școlii. Trecînd de la început să organizăm practica direct în întreprinderi, în unitățile economice, stînjenim procesul de producție, elevii rămîn simpli asistenți în cele mai multe cazuri și se trece fără succes peste învățarea multor lucruri elementare, dar absolut necesare pentru învățarea unei meserii. Iată de ce s-ar impune din partea Ministerului Învățămîntului un ajutor mai mare pentru rezolvarea următoarelor probleme : a) alocarea de fonduri pentru construirea și dotarea atelierelor școlare ; b) înțelegerea cu minis-

terele care au în subordine şcoli profesionale, licee de specialitate, ca acestea să admită şi să reglementeze efectuarea practicii elevilor din clasele a IX-a şi a X-a în atelierele acestor unităţi. În acest caz, condiţiile sînt bune, elevii au de cîştigat, vor opta mai uşor pentru îmbrăţişarea unei meserii din profilul şcolii profesionale respective etc. ; c) găsirea unei forme potrivite de pregătire a cadrelor care să predea orele de practică.

Împletind activitatea din atelierul-şcoală cu acea din unităţile economice, pregătirea practică a elevilor va putea să-şi atingă scopul pentru care a fost introdusă în planul de învăţămînt. Se pare că programele noastre şcolare au scăpat din vedere unele elemente noi în ceea priveşte mediul rural. Mecanizarea lucrărilor agricole va elibera o parte însemnată a forţei de muncă din agricultură. Iată de ce băieţii — cu precădere — trebuie îndreptaţi spre acest sector de activitate. Dotarea şcolilor cu motoare şi maşini scoase din uz, dar folosibile pentru şcoală, nu mai poate suferi o prea mare amînare.

În procesul de desfiinţare a diferenţelor dintre sat şi oraş, satul are nevoie de tot mai mulţi electricieni, de constructori de toate felurile, de meseriaşi pentru diferite ateliere ale C.A.P.-urilor sau pentru deservirea populaţiei.

Programele şcolare ar trebui îmbunătăţite sub acest aspect.

În Recomandări pentru organizarea şi desfăşurarea pregătirii practice a elevilor din clasa a IX-a a şcolii generale de 10 ani la pagina 6 se spune : „În afara acestei practici agricole obligatorii pentru băieţi şi fete, acolo unde sînt dezvoltate ramurile anexe pe lîngă unităţile agricole pot fi organizate activităţi practice cu caracter industrial-agricol (tîmplărie, dogărie, fierărie, rotărie, mecanici agricoli (băieţi), croitorie, artizanat, menaj (fete) etc.) sub formă de cercuri".

Numai în afara practicii agricole ? Numai sub formă de cercuri ? Elevii, părinţii vor altceva. Vor mai mult. Din acest punct de vedere şi numărul de ore e mic. În localităţile Mălureni-Bădiceni, Schitu Goleşti, a fost foarte mult apreciat faptul că elevele au îmbrăcat, după primul trimestru, rochiţe confecţionate de ele. De aceeaşi apreciere unanimă se bucură şi activitatea practică desfăşurată de o grupă de eleve din clasa a IX-a a Şcolii generale Leordeni la cantina I.A.S. din localitate.

Se pare că mai avem încă de clarificat unele probleme pe care le ridică practica în agricultură, care — potrivit specificului ei — este legată de calendarul agricol şi nu de cel şcolar.

În orice caz, dotarea atelierelor proprii din şcoli rămîne o chestiune de rezolvat în toate şcolile de 10 ani, inclusiv în cele din anul viitor.

Cît priveşte conţinutul celorlalte obiecte de învăţămînt, nouă ni se pare că descongestionarea acestora de unele cunoştinţe ce supraîncarcă inutil elevii rămîne încă un deziderat. Considerăm necesar, de exemplu, să se selecţioneze noţiunile matematice cu cea mai mare pondere în viaţă. Absolvenţii şcolii generale de 10 ani vor trebui să ştie să matematizeze situaţiile concrete întîlnite în viaţă.

De ce a fost nevoie ca la limba română să optăm pentru *Elemente de istorie a literaturii române* ? Predînd elevilor un scurt tratat de istoria literaturii române avem garanţia că-i vom pregăti în lumina scopului pe care ni l-am propus ? Nu, categoric că nu-i pregătim nici chiar pentru a da diferenţă şi a intra în anul III de liceu.

Obiectul limba şi literatura română în clasele a IX-a şi a X-a îşi poate atinge scopul pentru care a fost introdus în planul de învăţămînt dacă va învăţa pe elevi să se exprime corect, nuanţat, cu un bogat conţinut de idei, cu alte cuvinte

dacă îi va învăța să folosească limba literară ; literatura va trebui să-i sensibilizeze, să șlefuiască în sufletele elevilor cele mai frumoase simțăminte, să-i determine să îndrăgească literatura, să fie capabili să o guste, să înțeleagă mesajul operelor studiate în școală și al celor pe care le vor citi după absolvirea școlii.

Dacă așa se pune problema, nouă ni se pare mai potrivit a preda în ultimele clase ale școlii generale de 10 ani noțiunile mai importante de teoria literaturii. În fiecare caz să se pornească de la analiza unor modele din literatură și-n încheiere să se facă o scurtă privire istorică a genului sau a speciei studiate. Tot așa se va proceda și cînd elevii vor primi noțiuni elementare de versificație; pentru a-i face capabili să guste poezia, îi vom obliga să opereze cu noțiunile de teorie literară învățate în cazul analizelor literare chemați să le realizeze. La noi în școală nu se face o distincție netă între stilul științific al limbii literare cu care trebuie să opereze profesorul și elevii și stilul creatorilor de operă literară. Profesorul și elevii devin de foarte multe ori creatori încercînd să facă analiza unei opere, împrumutînd din limbajul creatorilor, ceea ce nu e bine. La clasă trebuie folosit un stil științific, al cărui specific stă tocmai în folosirea noțiunilor învățate la teoria literaturii.

Probabil că astfel de probleme apar la predarea fiecărui obiect din planul de învățămînt al școlii de 10 ani. Noi nu ne-am propus să rezolvăm cazul fiecăruia în parte.

N-am vorbit nimic despre profesorii chemați să predea la clasele a IX-a și a X-a. În județul Argeș avem profesori calificați pentru majoritatea obiectelor din planul de învățămînt. Deoarece majoritatea acestora sînt absolvenți ai institutelor pedagogice de 3 ani și deci pregătiți să predea în clasele V—VIII, Ministerul Învățămîntului, prin ICPPD, ar trebui să asigure perfecționarea tuturora. Pentru electrotehnică și desen tehnic nu avem însă cadre corespunzătoare. În pregătirea profesorilor de fizică, de matematică, ar trebui asigurată orientarea și în această privință, pînă ce vom avea profesori cu calificare corespunzătoare.

După cum se vede, în activitatea cu clasa a IX-a a școlii generale de 10 ani se întrevăd o serie întreagă de greutăți de rezolvarea cărora depinde succesul muncii noastre în continuare. Eforturile noastre se cer îndreptate astfel, încît generalizarea școlii de 10 ani să se realizeze în termenul stabilit de Directivele Congresului al X-lea al Partidului Comunist Român.

PREGĂTIREA PRACTICĂ A ELEVILOR

Prof.
ELENA GEORGESCU
inspector școlar general,
jud. Brașov

În noua așezare a învățămîntului din țara noastră, școala generală de 10 ani, deși în primul ei an de existență, ne dovedește că oferă elevilor posibilități largi de dezvoltare, ajutîndu-i la formarea lor conform capacităților, aptitudinilor și intereselor lor, ușurîndu-le integrarea socială pe fondul activ al solicitării social-economice a țării noastre.

Valoarea școlii generale de 10 ani trebuie măsurată nu numai după cuantumul mărit de cunoștințe pe care îl va poseda absolventul ei, dar, mai ales, după influența ei formativă, transformatoare a calităților spirituale ale ele-

vului, care în aceşti ani de şcoală este îndrumat şi controlat mai bine asupra *ceea ce ştie, cît ştie* şi mai ales *cît poate.*

Prin creşterea caracterului informativ, dar mai ales prin accentuarea celui formativ, prin corelaţia judicioasă a diferitelor discipline cuprinse în planul de învăţămînt, prin valorificarea teoretică şi practică a principiului corelaţiei interdisciplinare, absolventului i se asigură o finalizare mai sigură a intereselor sale, armonizate cu cele sociale, iar pregătirea tehnică şi practică aplicativă din clasele IX-X îi uşurează specializarea ulterioară, fie în şcoala profesională, fie la un loc de muncă în producţie.

Activitatea practică-aplicativă din ultimele două clase solicită elevul la activităţi proprii, dobîndirea cunoştinţelor făcîndu-se cu participarea activă a elevului, dîndu-i astfel cunoştinţe durabile şi formîndu-i deprinderi practice, utile. Elevii primesc şi-şi prelucrează cunoştinţele prin *fapte,* prin *acţiune.*

Dacă în clasele V-VIII elevii îşi construiesc aparate necesare demonstrării diferitelor experienţe şi lucrează cu plăcere şi îndemînare sub supravegherea profesorului la orele de laborator, în clasele IX-X ei participă direct, coordonaţi de maistru-instructor, la efectuarea unor lucrări, operaţii etc. care le stimulează interesul pentru meseria respectivă şi le dă sentimentul că sînt utili. În felul acesta, elevul este conştient şi interesat în ceea ce învaţă, putînd da ulterior singur soluţii în rezolvarea diferitelor operaţii mai dificile.

În organizarea şi desfăşurarea pregătirii practice a elevilor din cele 45 unităţi şcolare de 10 ani din judeţul Braşov s-a ţinut seama de opţiunile elevilor, de ocupaţiile sociale, de localitatea unde funcţionează şcoala respectivă, precum şi de posibilităţile de asigurare a condiţiilor de practică pentru elevi.

Elevii au fost repartizaţi pe sectoare de activitate ca : industrie (18 specialităţi), cooperaţie — comerţ (20 specialităţi), atelier-şcoală (7 specialităţi), agricultură (6 ramuri agricole).

În general, directorii acestor şcoli s-au orientat să îmbine interesele elevilor cu nevoile viitoare ale forţei de muncă, să îndrume elevii ca să-şi folosească aptitudinile cu maximum de randament.

În cunoştinţă de cauză au acţionat cele mai multe conduceri de şcoli care, ţinînd cont de perspectivele social-economice ale localităţii, comunei sau judeţului, au ales meseriile cele mai adecvate. Exemplu : elevii din Oraşul Victoria se instruiesc în laboratoarele de chimie sau electrotehnică ale Combinatului chimic din localitate, un număr important de elevi ai claselor a IX-a din municipiul Braşov primesc îndrumarea practică în atelierele de mecanică-auto, de strungărie sau bobinaj, mulţi din elevii oraşului Făgăraş sînt iniţiaţi în mase plastice, cei din comuna Feldioara lucrează în legumicultură etc. Trebuie reţinut că în realizarea acestei acţiuni s-a ţinut cont şi de aptitudinile fetelor, de multe ori diferenţiate de cele ale băieţilor. Astfel, un număr de eleve învaţă croitoria, menajul, altele învaţă la fabrica de tricotaje, în ateliere de ţesut covoare etc.

Deşi în stabilirea meseriilor, conducerile şcolilor au avut posibilităţi largi să aleagă ceea ce este mai adecvat, s-au petrecut şi lucruri paradoxale. De exemplu, în comuna Comăna, situată în zonă agricolă, cu posibilităţi reale de practică agricolă, elevii, după un trimestru de practică în C.A.P., sînt transferaţi la frizerie, contabilitate, dispensar, cooperaţie, rupîndu-se în felul acesta interesele imediate ale comunei pentru dezvoltarea ei şi trimiţîndu-se elevii spre meserii puţin viabile pentru numărul celor care se iniţiază în ele.

Dînd prioritate dorinţei elevilor sau părinţilor acestora, fără a le explica că practica aplicativă a acestor clase îi pregăteşte ca după absolvirea şcolii să-şi

găsească locul cuvenit de muncă, nu se realizează acel deziderat spre care tindem : „Om potrivit, la loc potrivit". Sînt şi cazuri cînd activitatea practică este insuficient îndrumată ; explicaţiile maistrului-instructor fiind superficiale, atragerea elevilor spre activitatea practică are mult de suferit şi ca atare orientarea şcolară şi profesională a elevilor se face defectuos. Pentru reuşita acestei acţiuni se impune o strînsă colaborare între conducerile şcolilor, comisia metodică a diriginţilor, maiştri-instructori, organizaţiile de tineret din şcoală, unde, prin eforturi conjugate, trebuie să se facă o justă orientare a elevilor acestor clase : o orientare reală, în funcţie de opţiunile elevilor şi de profilul economiei locale, în funcţie de necesităţile social-economice contemporane. În felul acesta se vor elimina situaţiile defectuoase întîlnite în acest an şcolar.

Primul an de existenţă al şcolii generale de 10 ani este încheiat. Experienţa dobîndită în această perioadă ne obligă să reflectăm şi să propunem unele îmbunătăţiri în organizarea şi desfăşurarea acestor importante activităţi, care oferă tinerilor noştri şcolari posibilităţi largi de preprofesionalizare şi o calificare profesională ulterioară mult uşurată.

Practica elevilor care se desfăşoară în ateliere-şcoală este necesar să fie condusă de maiştri-instructori calificaţi, bine pregătiţi profesional şi cu o iniţiere pedagogică adecvată.

În vederea îmbunătăţirii condiţiilor de desfăşurare a practicii aplicative se consideră necesară mărirea duratei practicii la 6 ore săptămînal, timp în care randamentul din partea celor doi factori (elev şi maistru-instructor) ar fi mai mare.

La sfîrşitul fiecărui an şcolar, inspectoratul şcolar judeţean, în funcţie de bugetul forţelor de muncă din judeţul respectiv, să fixeze un nomenclator al meseriilor şi profesiunilor în care în anul şcolar viitor elevii clasei a IX-a pot face practica, pentru ca aceştia să beneficieze de preorientarea profesională.

În localităţile unde sînt mai multe şcoli generale de 10 ani, să se specifice profilul diferenţiat pe şcoli al practicii, evitîndu-se astfel desfăşurarea ei fărîmiţată pe fiecare unitare şcolară, ceea ce îngreuiază controlarea şi eficienţa ei. Indicat ar fi ca acolo unde există şcoli profesionale practica să se desfăşoare în atelierele acestor şcoli, sub îndrumarea directă şi nemijlocită a maiştrilor calificaţi în această direcţie. Se vor asigura în felul acesta o pregătire corespunzătoare elevilor şi un interes crescut pentru calificarea ulterioară. Ca un stimulent deosebit ar fi şi realizarea propunerii ca elevii care obţin rezultate deosebite în activitatea practică să fie primiţi în şcoala profesională fără examen de admitere (bineînţeles la meseria în care au făcut practică în clasele a IX-a şi a X-a).

Cînd practica aplicativă a elevilor se desfăşoară la locuri de muncă productive, inspectoratul şcolar, de comun acord cu întreprinderea respectivă, să desemneze din rîndul salariaţilor întreprinderii un specialist care să se ocupe de practica elevilor din clasele IX-X, de repartizarea lor consecutivă în diferite secţii şi ateliere, de angrenarea acestora în munca practică, profesională etc., stimularea materială a acestui specialist fiind posibilă în cadrul orelor consacrate în planul de învăţămînt. Propunem aceasta, deoarece maiştrii-instructori din şcolile generale, chiar şi directorii şcolilor care însoţesc elevii la practică şi controlează desfăşurarea ei, nu au competenţa să repartizeze elevii la locul de muncă şi să distribuie munca lor. Se va evita astfel rolul de spectator al unor elevi sau folosirea lor pentru munci extraprofesionale.

În localităţile mai mari, cu economie complexă, inspectoratul şcolar, împreună cu întreprinderile productive şi cu secţiile industriei locale, pot înfiinţa *microunităţi* productive industriale sau agricole, unde să se asigure desfăşurarea practicii

sub conducerea unor maiştri-specialişti delegaţi în acest sens, iar produsele finite rezultate pot să fie desfăcute în *micro-raioane* fixate cu anticipaţie. În felul acesta, eficienţa orelor de practică ar avea în acelaşi timp şi valoare instructiv-educativă şi materială.

În scopul cointeresării celor 3 factori (şcoală-elev-părinţi), am face şi propunerea ca absolventul şcolii generale de 10 ani să aibă dreptul de a se prezenta la un examen profesional, similar cu cel ce se califică prin ucenicie la locul de muncă (pentru meseria în care a făcut practică în decursul claselor IX—X).

Prin contribuţia pe care o va aduce şcoala de 10 ani în instruirea şi educarea tineretului se anticipează realizările spre mai bine şi noi succese ale ţării noastre.

EDUCAŢIA PENTRU MUNCĂ

Prof. ION CIOBANU
inspector şcolar, jud. Constanţa

Se apropie încheierea primului an de funcţionare a primelor clase a IX-a ale şcolii generale de 10 ani. Printre problemele care ne-au reţinut de la început atenţia, un loc important îl ocupă relaţia dintre pregătirea tehnică-practică şi cultura generală în clasele IX-X ale şcolii generale şi adaptarea procesului de instruire practică la cerinţele economice şi social-culturale locale.

Din cercetarea întreprinsă asupra activităţilor şcolare (asistenţe la lecţii, convorbiri cu profesorii clasei a IX-a, consfătuiri cu directorii şcolilor de 10 ani, cu maiştrii-instructori ş.a.) rezultă că este încă necesară aprofundarea ideilor călăuzitoare cu privire la obiectivele, conţinutul şi metodologia învăţămîntului teoretico-aplicativ. Iată cîteva asemenea idei care, aparent, se impun de la sine, dar care în fapt reclamă nu numai o amplă analiză, ci şi o deosebită cutezanţă în direcţia depăşirii unor forme tradiţionale.

În judeţul Constanţa funcţionează în acest an şcolar 50 clase a IX-a, dintre care 29 în mediul orăşenesc cu 885 elevi şi 21 în mediul sătesc cu 443 elevi. Pentru început, numai o clasă din mediul orăşenesc — la Şcoala generală nr. 6 din Medgidia — şi una din mediul sătesc — comuna Mereni — au adoptat forme diferenţiate de instruire practică. În primul caz, o grupă de fete a fost divizată între laboratorul de cofetărie al I.A.P.L., Oficiul P.T.T.R., serviciile administrative (dactilografie, registratură ş.a.). În al doilea caz, întregul efectiv al clasei a fost repartizat proporţional la toate sectoarele C.A.P. : cultură mare, legumicultură, zootehnie (păsări, ovine, bovine). Toate celelalte 48 de clase au adoptat forme mai mult sau mai puţin omogene de pregătire practică (în multe cazuri se efectuează rotaţia între diferite secţii). Această organizare este impusă de structura şi de forma organizatorică a claselor şi a grupelor de practică, de cerinţele îndrumării procesului instructiv-educativ, de exigenţele privind protecţia muncii, de disciplina în procesul de producţie ş.a.

O altă idee care necesită o cercetare atentă şi îndelungată este aceea referitoare la operativitatea integrării sociale a tinerilor, operativitate pe care şcoala generală de 10 ani se dovedeşte a fi aptă s-o realizeze. Dintre faptele menite să

ilustreze convingător eficiența procesului instructiv-educativ în clasa a IX-a a școlii de 10 ani menționăm : forța de atracție pe care o exercită fluxul tehnologic descoperit efectiv de elevi și înțelegerea dependenței randamentului în producție de gradul de calificare.

Noi am cerut colectivelor pedagogice ale școlilor în care au luat ființă clasele a IX-a să dea îndrumări practice elevilor privind orientarea hotărîtă spre activitatea productivă. Ca urmare a acestei recomandări, principalele unități industriale, cooperative meșteșugărești și unități agricole socialiste, amplasate în apropierea școlilor respective, au devenit locurile de instruire a elevilor. Acolo unde s-a acordat cea mai mare atenție cultivării interesului și pasiunii pentru tehnică, pentru lucrările cu caracter aplicativ și pentru alte îndeletniciri care contribuie la o mai bună pregătire a elevilor pentru viață, au început să apară roadele scontate. Începînd din trimestrul al doilea, din ce în ce mai mulți elevi manifestă interes și, pe alocuri, oarecare grabă să se angajeze efectiv în întreprinderea unde efectuează instruirea practică. Așa stau lucrurile la Fabrica integrată de lînă din Constanța, unde efectuează instruirea practică elevele Școlii generale nr. 16 din Constanța. Meseriile solicitate (cu care abia s-au familiarizat) sînt : filatură, țesătorie, finisaj, repansat. La fel se manifestă băieții de la Școala generală nr. 28 care fac practică la moderna fabrică IPROFIL (Întreprinderea de produse finite din lemn), cei de la Școala generală nr. 12 care lucrează în secții de reparații, întreținere, transport etc. ale Direcției Navigației Maritime Constanța. Fenomenul respectiv este mai mult decît încurajator pentru educatori. Subliniind că elevii au o atitudine justă față de muncă, educată în școală și întreținută, fortificată de ambianța atrăgătoare a atelierelor și halelor de producție, trebuie să adăugăm și o altă observație, anume că această precizare a intereselor profesionale, chiar în cadrul procesului de producție, dă un contur mai complet și mai clar unei idei valoroase despre dinamica vieții moderne : „Dinamica profesiunilor are și numeroase implicații psihologice, ea modificînd permanent cerințele față de persoanele care exercită diferitele activități" [1]. Credem că trebuie privit cu aceeași seriozitate și aspectul reciproc : pentru a înregistra o mișcare continuă în direcția perfecționării profesionale, trebuie consultat mereu terenul parcurs, o dată cu proiectarea noilor perspective.

O constatare semnificativă, din acest punct de vedere, ne-au furnizat-o cîteva grupe de eleve din clasa a IX-a care desfășoară lucrări practice la Cooperativa „Îmbrăcămintea", în secția de confecții pentru femei. Elevele au observat că, în timp ce ele efectuează o lucrare foarte simplă (cusutul unui nasture, înseilatul unor piese etc.), lucrătoarele calificate, mai cu seamă cele mai experimentate, efectuează lucrări care întrec de 20—30 de ori în volum, dificultate, respectiv valoare, ceea ce realizează în același timp ele. Această observație a condus la un adevărat triaj : unele eleve, considerînd handicapul imens, imposibil de recuperat, au adoptat o atitudine puțin favorabilă însușirii meseriei. Altele dimpotrivă, au pornit la întrecere cu timpul, cu ele însele, înregistrînd progrese spectaculoase. Este tocmai ceea ce credem că trebuie valorificat în cadrul practicii în producție a elevilor : integrarea profesională a fiecărui elev acolo unde se dovedește efectiv apt, prin comparație cu cadrele calificate alături de care lucrează.

O altă problemă importantă, căreia școala generală de 10 ani este chemată să-i dea o soluție adecvată, este aceea că : „Școala în anul 2 000 devine instituție ce se confundă cu profesiunea și viața". Care este esența acestei deveniri ? „La lucrările

[1] Mircea Malița, *Cronica anului 2000*, Editura politică, Buc., 1969, p. 53.

practice se va participa cît se participă azi la cursuri și invers“ [2]. Este ușor de observat că nici una dintre verigile sistemului nostru actual de învățămînt nu lasă loc să se întrevadă o atît de rapidă (30 de ani) și radicală răsturnare a raportului dintre practică și teorie în favoarea celei dintîi. Cu o excepție : școala generală de 10 ani. În sprijinul acestei admirabile idei, pe lîngă cele arătate mai sus cu privire la rolul instruirii practice, considerăm demne de luat în seamă și următoarele observații :

Un examen atent al programelor clasei a IX-a a școlii generale scoate în evidență un volum însemnat de demonstrații și lucrări aplicative, care la discipline ca biologia, chimia, fizica se ridică pînă la 30% din numărul total de ore afectate disciplinelor respective. Efectuate cu deplină competență de către profesori, dar mai ales legate strîns de cerințele instruirii practice a elevilor (prin corelarea planurilor de lucrări, prin efectuarea unor asemenea lucrări în atelierul de lucru, în cadrul instructajului introductiv etc.), ele ar contribui în mod hotărîtor la realizarea celei mai depline legături între teorie și practică. Observațiile de pînă acum sînt parțial satisfăcătoare, dar semnificative și încurajatoare.

O cercetare asupra opțiunilor școlare și profesionale ale elevilor ne-a dezvăluit serioase mutații. În anul 1967, un număr de 751 elevi din clasa a VIII-a au fost chestionați în legătură cu școala postgenerală preferată. După trei ani, același chestionar a fost aplicat unui eșantion aproape dublu — 1468 elevi. Datele obținute sînt înscrise în tabelul alăturat :

Anul	Nr. elevi anchetați	Școala preferată			
		Școala de 10 ani	Liceu de specialitate	Liceu teoretic	Școli profesionale
1967	751	×	404 = 54,50%	268 = 35,50%	79 = 10%
1970	1 468	23 = 1,50%	463 = 30,75%	473 = 31,50%	509 = 36,25%

După cum se vede, un procent de 54,50% dintre elevii școlii generale au optat pentru liceele de specialitate, cînd acestea, nou înființate, erau popularizate intens și prezentate elogios ca principal factor de pregătire superioară. Cînd s-a precizat mai bine finalitatea lor, pregătirea unor muncitori cu bună calificare și cu perspective de perfecționare, opțiunea a căpătat proporții mai rezonabile — 30,75%. Liceul de cultură generală a pierdut și el 4% din candidați. A crescut în schimb spectaculos opțiunea pentru învățămîntul profesional (de peste 3,5 ori). Această creștere este tot un rezultat al precizărilor aduse de acțiunile privind orientarea școlară și profesională a elevilor. Sub influența acestor acțiuni intense și sistematice, elevii și părinții au înțeles că drumul cel mai scurt și cel mai sigur spre afirmarea personalității tînărului este calificarea profesională pentru activitatea productivă. Prin analogie, putem întrezări o atitudine corespunzătoare și față de școala generală de 10 ani, în pofida procentului infim (1,50%) în care ea a fost solicitată în recentul sondaj.

Așa cum evoluează în prezent școlile nou înființate din mediul urban, avem chiar certitudinea că ele își vor justifica pe deplin menirea ce le-a fost stabilită prin lege. Ceva mai complicată este situația școlilor sătești. Există în județul nostru școli care au acumulat o bogată experiență în domeniul legării învățămîntului de viață, de activitatea productivă. Școlile generale din comune ca Murfatlar, Cobadin, Saraiu, Horia ș.a. au organizat încă cu 12—15 ani în urmă terenuri șco-

[2] *Ibidem*, p. 33, 35.

lare pe care au efectuat interesante demonstrații cu privire la cultura plantelor. Cercurile agrotehnice ale elevilor din numeroase școli au obținut, de asemenea, rezultate bune. Participarea masivă a elevilor la campaniile de recoltare a produselor agricole a însemnat în fiecare an o contribuție substanțială la sporirea veniturilor unităților agricole socialiste. În ciuda acestor rezultate, opțiunile elevilor pentru profesiunile (școlile) agricole sînt slabe. Dintre cei 30, 75%, care au optat anul acesta pentru liceele de specialitate, numai 6% vor să urmeze licee agricole. Acesta este un simptom care arată că și școala generală de 10 ani va avea de făcut față unor dificultăți în activitatea de pregătire a elevilor pentru munca în agricultură, zootehnie, viticultură ș.a. În ce constau aceste dificultăți ? După observațiile noastre, direcțiile de dezvoltare a agriculturii socialiste sînt la fel de clare ca și cele care privesc industria. În schimb, ideea că randamentul muncii este și în agricultură proporțional cu gradul de calificare a muncitorilor nu este la fel de clară. Unii oameni mai cred că acest randament depinde de capriciile naturii. Ce cred însă specialiștii în agricultură ? Aceștia cred, fără îndoială, în puterea științei și tehnicii. Se pare însă că și ei ignoră necesitatea prezenței unor muncitori agricoli calificați. Cum altfel se poate explica faptul că dintre puținii absolvenți ai școlilor profesionale și liceelor agricole unii nu-și găsesc plasament corespunzător în unitățile agricole ? Cum altfel poate fi explicată ideea — greșită după opinia noastră — că atribuirea unui teren agricol școlii pentru demonstrații și activități practice înseamnă scoaterea acestui teren din circuitul agricol ?

Caracterul științific tot mai riguros, mai amplu și mai evident al orientării școlare și profesionale, precum și stadiul în care se găsește în prezent rezolvarea teoretică și practică a acestei probleme, impun, printre altele, „introducerea unei evidențe clare a tendințelor de dezvoltare a diferitelor ramuri ale producției" [3]. Pentru a stabili o astfel de evidență și a o putea pune la dispoziția școlilor în vederea intensificării muncii de orientare școlară și profesională, noi am colaborat și colaborăm în continuare cu Direcția de statistică, cu Direcția pentru problemele muncii și salariilor, cu Uniunea județeană a cooperativelor agricole de producție ș.a. Toate datele referitoare la agricultură, privind diversificarea ramurilor de activitate, dinamica forței de muncă etc. conduc la concluzia că o intensificare a instruirii teoretice și practice a lucrătorilor agricoli este absolut necesară. Necesitatea cea mai stringentă se simte în domeniul educării sentimentelor de dragoste față de ținutul natal, al cultivării convingerilor comuniste privind superioritatea agriculturii socialiste, a diviziunii muncii și altele.

Pentru rezolvarea tuturor acestor probleme școala generală de 10 ani întrunește cele mai bune condiții. După cum se știe, patru cooperative agricole de producție au fost distinse cu titlul de fruntașe pe țară pentru succesele obținute, pentru producții record realizate. Școlile folosesc din plin aceste exemple pentru a-i influența pe elevi în direcțiile menționate mai sus. Accentul este pus pe formarea deprinderilor corespunzătoare de muncă, pe participarea efectivă a elevilor la lupta cooperatorilor pentru reeditarea succeselor obținute. Aceasta se dovedește cea mai bună formă de adaptare a procesului de instruire practică la cerințele economice și social-culturale locale. Pentru organele de îndrumare a învățămîntului este esențial să studieze în continuare experiența avansată a unor școli și s-o valorifice în folosul tuturor.

[3] *Contribuții la orientarea școlară și profesională*, E.D.P., Buc., 1969, p. 64.

Concluzii :

1. Rezultatele obținute în instruirea practică a elevilor din clasa a IX-a a școlii generale de 10 ani pledează convingător în favoarea înscrierii absolvenților acestei școli în listele cadrelor apte pentru activități productive, la nivelul cerințelor actuale și viitoare ale tehnicii.

2. În planul de învățămînt și în programele școlii generale de 10 ani sînt suficiente elemente care, valorificate integral, pot asigura formarea unor deprinderi de muncă și educarea atitudinii corespunzătoare față de aceasta.

3. Este oportună înlocuirea unor cursuri teoretice cu studierea independentă a problemelor de către elevi, probleme prezentate sintetic de către profesori și aprofundate, clarificate prin seminarii periodice. Timpul astfel economisit poate fi afectat activității practice.

4. Agricultura socialistă va beneficia în aceeași măsură ca și industria de creșterea nivelului de pregătire teoretică și practică a cadrelor sale. Pentru aceasta este necesar să-și deschidă mai larg porțile pentru „ucenicii" care au nevoie să exerseze, să experimenteze principii, metode și procedee ale muncii productive, cu cel mai bun randament.

5. Școala generală de 10 ani poate să asigure ținutului natal rolul primordial de sediu al genezei și împlinirii visurilor nobile și îndrăznețe ale adolescenților. Ea trebuie să constituie — atît cît este necesar — o stavilă împotriva tendinței de înstrăinare pe care explozia tehnică, științifică, demografică o generează în mod firesc.

ÎMBUNĂTĂȚIREA PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT LA CLASELE IX-X

Prof. **OLGA POP**
directoarea Școlii generale nr. 5, București

Analiza activității desfășurate în clasa a IX-a a școlii generale de 10 ani ne-a permis, pe de o parte, să ne verificăm părerile inițiale, speranțele și, de ce să nu o mărturisim deschis, temerile noastre în legătură cu modul în care se desfășoară procesul de învățămînt la aceste clase, pe de altă parte. Cu experiența dobîndită în acest prim an putem privi într-o nouă perspectivă întreaga activitate instructiv-educativă ce se va desfășura la aceste clase în viitor.

Procesul de învățămînt la principalele obiecte de învățămînt de cultură generală — limba română, matematică, fizică, chimie, biologie, limbi străine — s-a desfășurat după o programă neadaptată specificului elevilor care frecventează școala generală. Materie multă care merge paralel cu clasele a IX-a de la licee, ba mai mult, la literatura română, de pildă, programa prevede capitole și autori ce se studiază în clasa a X-a a liceului.

La matematică, fizică, chimie, programele respectă același paralelism. Programele pentru limbi străine — franceză, engleză — prevăd cunoștințe potrivite pentru elevii care și-au însușit în condiții foarte bune limba străină în clasele V-VIII, ceea ce nu este cazul cu actualii noștri elevi din clasele a IX-a. Profesorii sînt puși în fața unei dileme : parcurg programa la un nivel ridicat, așa cum a fost conce-

puță ea, riscînd să nu fie înțeleasă de un număr apreciabil dintre elevii lor, sau o predau în esența ei, adaptînd-o, poate simplificînd-o, potrivit nivelului general al clasei la care predau. Cred că mulți profesori au adoptat cea de-a doua alternativă pentru a se face mai bine înțeleși de elevii lor, care în copleșitoare majoritate nu manifestă interes deosebit pentru studiul teoretic, în schimb obțin excelente rezultate la activitățile practice pe care le desfășoară.

Considerăm că programele viitorului an ar trebui să țină seama de această experiență. Se impune o simplificare a lor potrivit cu specificul elevilor ce frecventează școala generală, cu grija însă de a menține cuantumul de cunoștințe necesare unei culturalizări corespunzătoare cerințelor epocii noastre.

Astfel, capitolul privitor la studiul noțiunilor de teorie literară : stil, figuri de stil, genurile și speciile literare se predă în 9 ore. Exemplificările se fac cu opere bine alese, dar greu de înțeles (ex. *Iliada*). Socotim că s-ar putea renunța la acest capitol, rămînînd ca noțiunile de teorie literară să se predea o dată cu studierea speciei literare în cadrul operelor diferiților scriitori. De pildă : balada este exemplificată prin *Paşa Hassan*, iar cînd îl studiem pe Alecsandri se predă *Peneş Curcanul*, prilej pentru a da noțiunea de baladă.

Alexandru Odobescu este prezent prin *Pseudokineghetikos*. Se cere arta descrierii și narațiunii, stilul — deci trebuie citită în întregime lucrarea — lucru destul de dificil, deoarece elevii nu reușesc să înțeleagă singuri frumusețea acestei opere. Credem că ar putea să fie prezentată opera doar informativ-global, fără analiză literară.

M. Eminescu trebuie studiat în 9 ore — lucru imposibil de fapt, dacă ținem seama de operele cerute de programă : *Călin* (file din poveste), *Scrisoarea a III-a*, *Sara pe deal*, *Revedere* și *Luceafărul*. Este greu și este păcat să simplificăm și să sacrificăm frumusețea poemului *Luceafărul* pentru a-l face înțeles de elevii de clasa a IX-a.

Capitolul privitor la literatura veche poate fi revăzut, ținînd seamă de nivelul acestor elevi, iar orele rămase să se acorde temelor de mai sus.

De altfel și programa-proiect pentru clasa a X-a este foarte încărcată. Prezentarea monografică a unor scriitori ca : Gr. Alexandrescu, N. Filimon, Eugen Jebeleanu, Z. Stancu, M. Preda, credem că ar satisface cerința de culturalizare a elevilor noștri și ar adapta programa cerințelor acestei clase.

În acest an, practica se desfășoară diferit, în funcție de posibilitățile locale am putea spune, dar nu în funcție de necesitățile producției, cu toate că menirea esențială a acestei școli este să pregătească nu numai elevi pentru școli postgenerale, ci și brațele de muncă în curs de calificare necesare economiei naționale.

Considerăm necesară studierea celor mai bune posibilități de desfășurare a practicii în anii următori, pentru a nu face din ziua de practică o zi de școală mai scurtă și mai relaxată, ci pentru a face din ea ceea ce ar trebui să fie : zi după zi un plus către cultivarea aptitudinilor și înclinațiilor fiecărui școlar, fiecare zi un plus în instruirea practică pe drumul viitoarei profesiuni.

Din discuții cu părinții elevilor de clasa a VIII-a și a IX-a, ca și dintr-un chestionar de sondaj dat unor părinți din aceste clase, am ajuns la concluzia că practica în școală este bine primită de familii, care ar dori un plus de preocupare a școlii față de orientarea profesională a copiilor, manifestat prin diversificarea către ceea ce este mai nou, mai modern, mai util, a formelor de activitate practică pe care o fac elevii în școală sau prin școală.

Avînd în vedere ponderea pe care școala generală de 10 ani trebuie s-o aibă în orientarea profesională, precum și faptul că la această vîrstă înclinațiile și aptitudinile se pot cultiva în funcție de condițiile pe care le are elevul acasă și la școală, considerăm că ar fi bine dacă în clasa a IX-a s-ar începe practica direct în unitățile care au nevoie de brațe de muncă.

Dacă practica s-ar putea desfășura în două zile pe săptămînă în clasa a IX-a, s-ar putea începe instruirea pentru două meserii, înrudite sau nu, urmînd ca în funcție de rezultatele obținute în primul trimestru de practică să se facă opțiunea pentru preprofesionalizare în direcția în care instructorul de practică și școala atestă existența aptitudinilor. Aceasta ar decide poate și familia în alegerea profesiunii de viitor a copilului.

Considerăm necesar ca în instruirea fetelor să ocupe în mod obligatoriu o pondere mai mare activități practice chemate să pregătească mai mult tinerele fete pentru viață. Este absolut necesară instruirea practică a fetelor la lucru de mînă sau croitorie, gospodărie, activități care ar putea să le aducă multe cunoștințe și deprinderi utile în pregătirea lor pentru viață. Privind tot din acest punct de vedere lucrurile, salutăm introducerea noțiunilor de puericultură în programa clasei a X-a.

Ar fi de asemenea necesară introducerea în programa de biologie la această clasă a unor noțiuni privind bolile sociale, ca și a unor noțiuni de etică. În actuala situație, rezolvarea acestor probleme cade exclusiv în sarcina orei de dirigenție, care, oricît de bine ar fi organizată, nu poate rezolva singură probleme ce se nasc din specificul vîrstei, chiar din preocupările de viață ale tinerilor. Salutăm ideea demixtării la aceste clase, considerînd că munca educativă, oricum îngreuiată de caracterul neomogen al colectivului, se poate realiza mai bine, cu mai multă eficiență, dat fiind faptul că anumite probleme de viață se discută mai liber în clase demixtate.

Privită în felul acesta, activitatea la clasele a IX-a și a X-a ar ajunge mai aproape de realitatea clasei, atît de neomogen alcătuită, ar răspunde mai mult necesităților sociale.

ACTIVITATEA CADRELOR DIDACTICE DE EDUCARE A TINEREI GENERAŢII ÎN SPIRITUL PATRIOTISMULUI SOCIALIST

În contextul obiectivelor stabilite de Congresul al X-lea al partidului se înscrie și îmbunătățirea continuă a procesului de învățămînt — principalul canal de difuzare a științei și culturii, de îmbogățire a minții, de modelare a caracterelor și formare cetățenească a tinerelor generații. Ministerul Învățămîntului, în colaborare cu Comitetul Central al Uniunii Tineretului Comunist și cu Consiliul Național al Organizației Pionierilor, se preocupă intens de sporirea valorii educative și formative a procesului de învățămînt, de găsirea celor mai eficiente căi și mijloace de ridicare a muncii educative pe o nouă treaptă.

Întreaga activitate didactică este chemată să contribuie direct la formarea elevilor în spiritul înaltelor idealuri ale societății noastre socialiste, de dragoste fierbinte și devotament pentru patrie, al ideilor de pace, respect și înțelegere între popoare.

Cunoscînd posibilitățile și experiența valoroasă a unor cadre didactice din județul Suceava în munca lor instructiv-educativă, redacția „Revistei de pedagogie" li s-a adresat cu rugămintea de a-i oferi prilejul unei confruntări de opinii privind :

— Mijloacele și procedeele folosite pentru a forma la elevi convingeri și sentimente patriotice, pentru conștientizarea și transpunerea lor în fapte.

— Folosirea disciplinelor de învățămînt în scopul educării patriotice a elevilor.

— Asigurarea concordanței între formațional și afectiv, între cunoștințele și faptele elevilor.

— Asigurarea ritmicității, continuității și gradării, în raport cu particularitățile de vîrstă ale elevilor.

— Înlăturarea formalismului și verbalismului în activitatea educativă.

Redăm mai jos, într-o formă prescurtată, opiniile exprimate și experiența împărtășită de : lector univ. IOAN ROMAN, prorectorul Institutului pedagogic de 3 ani din Suceava, prof. ȘTEFAN SOROCEANU de la Liceul pedagogic din Gura-Humorului, prof. SILVIA IORDĂCHESCU de la Școala generală nr. 1 din Gura-Humorului, și prof. NICOLAE POPESCU, directorul Liceului pedagogic din Gura-Humorului.

Lector univ. I. ROMAN : Personal, consider că patriotismul face parte din ideologia moral-politică și anume este o parte primară a acestei ideologii, elaborată de-a lungul secolelor datorită legăturii firești și naturale ce există între individ și patria sa, între soarta individului și soarta țării sale.

Date fiind realitățile din orînduirile bazate pe exploatare, patriotismul s-a axat mai mult pe ideea de apărare militară a țării și de luptă internă. Dar, celelalte laturi ale educației patriotice — munca privită ca o problemă patriotică, creația conștientă de cultură, alte creații etc. — nu erau conduse în mod organizat în ideea de patriotism. În ce privește modalitățile de educație, în trecut și acestea se rezolvau în mare măsură în mod spontan — vorbim de educația de masă și nu de cea făcută în școală. Punctul central aici era dragostea față de locul natal, care se realiza tot în mod spontan, prin traiul zilnic al copiilor, prin realitățile date, prin introducerea lor în tradiții, obiceiuri, în atmosfera epocii. Prin aceasta se realiza o legătură indestructibilă între om și locul său natal și în ultima instanță aceasta însemna dragoste de patrie.

În momente grele ale vieții, cînd individul este confruntat cu dragostea de țară, cu soarta țării lui, îi revine în minte în primul rînd imaginea locului natal : casa, poarta casei, mama stînd în prag, privind grădina, căutînd copiii.

În prezent, patriotismul face parte din ideologia elaborată, se realizează în mod conștient o tendință spontană a veacurilor ca omul să-și dea seama de rolul și locul său în societatea în care trăiește.

În conținutul educației patriotice intră în continuare ideea de pregătire multilaterală pentru apărarea independenței și suveranității naționale. Acest aspect este astăzi indisolubil legat de educația internaționalistă și prin aceasta se realizează o tendință veche a omenirii întregi, fiindcă niciodată popoarele, ca mase, n-au avut nevoie de războaie, ci de înțelegere între ele, de colaborare, care se realizează astăzi sub forma realităților socialiste și a educației internaționaliste în spirit proletar.

În conținutul educației patriotice trebuie să preconizăm, ca principală activitate cu caracter patriotic, calea prin care individul poate contribui la făurirea de valori materiale și spirituale ale țării și prin aceasta ale umanității întregi. De asemenea, se includ educarea dragostei față de limba și cultura națională, a dragostei față de frumusețile și bogățiile patriei, educația umanistă, care e indisolubil legată de cea patriotică, educația în spiritul respectului și stimei față de toate popoarele, preluarea a ceea ce este valoros din istoria și experiența tuturor popoarelor, o educație de mare demnitate națională.

În ce privește modalitățile de educație, observăm schimbări foarte importante. De exemplu, spuneam că în trecut educația patriotică s-a bazat în primul rînd pe dragostea față de locul natal. În prezent, în condițiile dezvoltării rapide a societății, se produce o trecere rapidă a populației de la sate mici la altele mai mari, de la sate la orașe, la Capitală, încît cred că peste 50% din copiii de azi nu au o viziune clară a locului natal. Aceasta prezintă un mare inconvenient pentru educația patriotică. Dacă copiii nu sînt legați de un loc în care au crescut,

pe care l-au iubit, vor avea atitudinea aceasta indiferentă și mai tîrziu, în comportarea socială, față de valorile materiale ce li se pun la dispoziție.

În condițiile de azi, în care statul și-a luat asupra lui organizarea muncii, a dreptului la muncă, a salarizării, a vieții publice, a apărării țării, mai există la unii tendința de a lăsa totul pe seama statului. Copiii au fost orientați în școală în sensul acesta. La unii tineri s-a creat ideea de a se folosi de realizările obținute, fără a depune un efort prea mare. Elevii știu că primesc gratuit cărți etc., etc., sînt obișnuiți să ceară mereu, fără să cunoască eforturile datorită cărora ei obțin tot ce le trebuie.

Cred că pentru un tînăr esențial este să se considere ca un urmaș al generațiilor mai vechi, ca unul ce primește un mesaj să-l ducă mai departe, un mesaj de muncă, demnitate, cinste, de dreptate socială, prietenie, colaborare, umanism.

Într-un reportaj din „Scînteia", un reporter a pus întrebări cîtorva studenți, printre care și întrebarea ce-și doresc ; unul a răspuns : „Îmi doresc ca toată viața să nu primesc niciodată mai mult decît atît cît pot da eu țării mele". Cred că e potrivit să se pornească de la acest punct de vedere în educația patriotică.

Cînd vorbim de conținutul educației patriotice, trebuie să pornim de la niște realități date, de la cunoașterea lor exactă, de aceea mare importanță are cunoașterea realităților ca principală cale pentru o bună dirijare a muncii spre scopul final.

Prof. ȘT. SOROCEANU : La cele spuse de tov. lector Roman aș dori să adaug că fiecare profesor trebuie să se considere nu numai un specialist preocupat exclusiv de a împărtăși elevilor un volum cît mai mare de cunoștințe, ci în primul rînd un pedagog în adevărata accepțiune a cuvîntului, în stare să cultive curiozitatea, interesul, pasiunea pentru știință și, mai presus de orice, înaltele calități morale specifice omului societății socialiste.

Educarea sentimentelor patriotice și internaționaliste la elevii noștri trebuie să înceapă cu clarificarea și precizarea unor noțiuni esențiale — de exemplu, patrie, patriotism, patriotism socialist, internaționalism proletar, naționalism, șovinism, cosmopolitism etc.

Unii profesori constată adesea confuzii în noțiunile morale însușite de elevi. Aceasta constituie o frînă evidentă în procesul formării conștiinței morale, care include, pe lîngă noțiuni și convingeri, și sentimente morale. Iată de ce conștientizarea sentimentelor patriotice trebuie privită ca un proces continuu, foarte complex, gradat, apărînd sub aspecte calitativ superioare de la o perioadă de vîrstă la alta, chiar și după depășirea pragului maturității.

Personal am constatat la unii din elevii mei o înțelegere simplistă, îngustă, a noțiunii de patriotism. În explicarea noțiunii se limitează la un singur aspect, și anume la necesitatea abnegației dusă pînă la sacrificiul vieții pentru apărarea patriei socialiste, omițîndu-se și alte laturi esențiale ca : munca însuflețită pentru înflorirea și propășirea patriei, apărarea și dezvoltarea cuceririlor revoluționare ale

oamenilor muncii pe drumul dezvoltării multilaterale a societății noastre socialiste și altele.

De aceea, la lecțiile obiectului pe care-l predau, la orele de dirigenție, în adunările U.T.C. pe clasă, caut să insist asupra ideii că sentimentul de mîndrie patriotică pentru cuceririle patriei noastre capătă valoare numai dacă se împletește cu sentimentul răspunderii pentru realizarea sarcinilor ce revin fiecăruia la locul de muncă — în fabrici, pe șantiere, în instituții, pe ogoare, în școli.

Așadar, înțelegerea de către elevi a necesității studiului temeinic la toate obiectele de învățămînt constituie una din principalele căi ce pot duce la transpunerea în fapte a sentimentelor patriotice și internaționaliste. Pentru a întări această idee călăuzitoare în conștiința elevilor mei, din clasa unde funcționez ca diriginte, mă folosesc și de o tematică adecvată pentru orele de dirigenție : *Munca — izvor al bogăției materiale și spirituale a poporului nostru, În muncă se dăltuiește profilul omului nou, Fiți demni de grija pe care v-o poartă patria socialistă, Să ne cunoaștem țara și să muncim pentru continua ei înflorire, A ști înseamnă a învinge, Fii cercetător chiar de pe băncile școlii, Județul nostru în trecut și azi, Oaspeți străini despre bogățiile și frumusețile României socialiste* etc. Aceste teme pornesc de la exemple vii din viața colectivului clasei, din localitatea în care funcționează școala ; nu mă mulțumesc să fac enunțuri sau să mă mărginesc la declarații.

De obicei, elevii, sub influența unor trăiri emotive pozitive, participă cu interes la discuții, analizează în spirit autocritic și propria activitate, cu gîndul la idealul lor profesional, străduindu-se să înregistreze progrese din ce în ce mai mari la învățătură. Dacă uneori întîmpină greutăți care-i fac să dezarmeze prematur, o importantă parte de vină ne revine și nouă, profesorilor, care fie că nu le acordăm la timp o mînă de ajutor, fie că nu reușim să le transmitem nici o scînteie din focul sacru al pasiunii pentru știință, pentru specialitatea pe care o predăm.

Am ținut ore de dirigenție la clase foarte diferite, am asistat la asemenea ore, întrucît problemele muncii educative mă preocupă în mod deosebit de mai mulți ani. Am asistat la o oră de dirigenție a unei profesoare a liceului nostru, profesoară de matematică, cu tema : *Județul Suceava, azi.* În cadrul acestei ore s-au popularizat mărețele înfăptuiri ale oamenilor muncii de pe întinsul județului nostru, în anii puterii populare, pentru a se cultiva la elevi sentimentele de recunoștință și admirație față de făuritorii acestor minunate transformări. Demn de remarcat este faptul că la această oră de dirigenție, desfășurată în prezența mai multor cadre didactice de la școlile din oraș, profesoara respectivă a folosit la momentul potrivit un diafilm în culori înfățișînd obiective industriale noi, aspecte din cooperativele agricole de producție, instituții de cultură și altele, apărute pe harta județului nostru. În cursul vizionării filmului, elevii, cu un sentiment firesc de mîndrie, au adus completări, au citat date și au redat impresii în legătură cu locuri și obiective văzute cu prilejul diferitelor excursii, scoțînd în evidență rolul partidului în minunatele realizări de pe meleagurile sucevene.

Remarcabile au fost unele din completările și precizările făcute de unii elevi. De pildă, elevul R.N., vorbind de așezarea geografică a județului, a subliniat faptul că : „Pe plaiurile

noastre s-a născut balada Mioriței... Natura a sădit minunate monumente — Codrul de la Slătioara ; de pe văile Stupcei au pornit acordurile răzvrătitoare ale cîntecelor lui Ciprian Porumbescu."

Elevul M.V., descriind Combinatul de celuloză și pe cel de industrializare a lemnului din Lunca Sucevei, vizitate cu prilejul unei excursii, le-a comparat cu „două minunate briliante din frumoasa diademă a județului Suceava".

Eleva P.C., exprimînd simțămintele care o însoțesc ori de cîte ori vine în contact cu realitățile societății noastre socialiste, a arătat : „Trăind pe aceste meleaguri, te simți vibrînd alături de celelalte milioane de constructori ai socialismului. Dragostea de patrie nu trebuie să se reducă însă la contemplare. Toți știm că zidirea unei case începe cu temelia. La noi, elevii, temelia este acumularea permanentă a cunoștințelor. Construcția la care a lucrat și lucrează părinții noștri crește mereu, tot mai frumoasă, tot mai luminoasă. Noi trebuie să ducem mai departe ceea ce au început ei. Construcția aceasta are un nume minunat : socialism, comunism. Pentru a o putea face să înflorească, trebuie să învățăm mereu și cu pasiune. Este principala noastră îndatorire patriotică în momentul de față".

Munca educativă și de formare a tinerei generații trebuie să urmărească integrarea clasei în colectivul școlii și în colectivul mare al patriei, formarea conștiinței comuniste și conștientizarea unor deprinderi de conduită. Dar, cum eficacitatea orelor nu poate fi apreciată imediat, pentru orice profesor conștient de răspunderea sa se pune problema consolidării muncii educative desfășurate în clasă prin activități în afară de clasă și școală. Numai legînd conținutul orelor de alte forme de activitate educativă și transformînd aceste activități extrașcolare în imbolduri și exerciții de comportare putem asigura elevilor condițiile necesare pentru transpunerea convingerilor lor morale în viața de toate zilele.

Pentru un educator se pune și problema fixării și controlului acelor activități și sarcini care sînt mai potrivite pentru aplicarea concluziilor desprinse la toate obiectele de învățămînt. O profesoară de la clasa a V-a, de la Școala generală numărul 1 din Gura-Humorului, întîmpina în anii trecuți greutăți în legătură cu problema stimulării elevilor la învățătură, deși muncea cu multă rîvnă, se pregătea temeinic, ținea ore bogate în conținut. I-am sugerat să folosească și gazeta de perete a școlii, ca mijloc de continuare și întărire a influenței educative asupra elevilor. Așa a apărut un valoros reportaj : *De vorbă cu elevii clasei a V-a.* Printre altele, se punea întrebarea : *Cum merg treburile la voi în clasă ?* În răspunsuri se întrezărea evident ridicarea nivelului la învățătură al întregii clase.

Demn de remarcat este faptul că realizarea unui interes sporit pentru învățătură a atras după sine și ridicarea gradului de conștiință a colectivității. De exemplu, în reportaj se amintea că elevii acelei clase au inițiat și acțiuni de îngrijire a clasei lor, programe artistice prezentate în fața părinților, le-a crescut interesul pentru lectura particulară, pentru cunoașterea unor evenimente sociale și politice față de care mai înainte erau pasivi. Unii elevi ai acestei clase au ajuns să se numere printre fruntașii școlii.

Un puternic ecou a avut în rîndul lor discutarea în clasă a unui articol din „Scînteia" : *Tinere, ce știi despre țara ta ?* (17.XII.1969). Dezbaterea articolului a fost precedată de un sondaj, care a scos în evidență că, pentru a putea fi atașat de un lucru, trebuie mai întîi să-l cunoști. Propunerile făcute de elevi pentru organizarea de excursii și drumeții, exprimarea dorinței de a li se recomanda ce să

citească, de a participa la concursuri tematice, constituie dovezi de puternica influență educativă pe care o exercită presa, emisiunile de radio și televiziune, îndeosebi emisiuni ca : Memoria pămîntului românesc, Ritmurile cincinalului, Documente de piatră etc.

La școala noastră, drumețiile și excursiile au devenit o tradiție demnă de relevat. Elevi în număr tot mai mare iau parte la asemenea acțiuni de cunoaștere a frumuseților și bogățiilor patriei, a marilor înfăptuiri ale poporului nostru în anii puterii populare, a monumentelor de artă care reprezintă mărturii ale geniului creator al poporului nostru.

Mulți elevi au avut prilejul să cunoască monumentele istorice, casele memoriale și principalele obiective industriale din județul Suceava, ca și alte locuri de pe meleagurile țării — Litoralul, Munții Apuseni, Capitala. Alții se pregătesc de pe acum pentru drumețiile și excursiile din vacanțele ce se apropie. Bine organizate și finalizate, ele vor adînci sentimentele patriotice, sentimente de care depinde în mare măsură forța creatoare a tînărului care este chemat să intre curînd în sfera activității productive.

Organizațiile noastre de copii și tineret își aduc o însemnată contribuție la munca de educare patriotică și internaționalistă a elevilor. Participarea elevilor din liceul nostru la ample acțiuni patriotice pe tarlalele cooperativelor agricole de producție de pe valea rîului Moldova și din comuna Ciprian Porumbescu, în vederea strîngerii de in și cartofi, precum și plantarea de puieți, amenajarea unor baze sportive proprii, strîngerea de plante medicinale, au influențat simțitor atitudinea față de muncă și viață, dragostea de patrie căpătînd un caracter activ, generator de inepuizabile potențe și energii.

Mă străduiesc să valorific multiplele aspecte formative, îndeosebi sentimentele patriotice, prin lecțiile de pedagogie pe care le predau la anii trei și patru. Chiar și la unele lecții de didactică, la capitolul privind sistemul de învățămînt în țara noastră, m-am străduit să subliniez superioritatea sistemului nostru de învățămînt, să fac o fundamentare științifică a învățămîntului nostru, să exemplific astfel, încît să le creez elevilor convingerea că aceste principii nu sînt numai de natură teoretică, ele desprinzîndu-se din însăși realitatea școlii noastre.

Lector univ. I. ROMAN : Ținem să precizăm faptul că sufletul omului nu este monocolor sau monovalent, omul se formează în luptă cu ceva. Este vorba de unitatea și lupta contrariilor. În trecutul poporului nostru s-a format omul de factură progresistă, patriotică, s-a format în luptă cu statul burghez, cu clasele exploatatoare și cu asupritorii dinafară. Eu cred că și azi omul de tip socialist trebuie să se formeze în luptă cu ceva, în luptă cu propriile deficiențe, pentru autoperfecționare continuă, apoi cu cei din jur care mai manifestă delăsare, neglijențe, mentalități învechite. Angajarea noastră într-un proces de muncă, de creație materială, presupune eforturi extraordinare.

Ce nu reușim noi atunci cînd prezentăm copiilor realizări mari, obiective mari etc. ? Nu reușim să prezentăm eforturile mari care stau la baza acestora și, în pri-

vința aceasta, nu ne ajută în primul rînd manualele, materialele pe care le folosim în fața elevilor. Să mă refer la un exemplu : este binecunoscut faptul că acea atitudine puternică a țărănimii în lupta pentru pămînt, în jurul anului 1900, avea o bază obiectivă, formată în școală. În școlile din jurul anului 1900 se recita *Noi vrem pămînt* zi de zi. Apoi, angajarea maselor din țara noastră în lupta pentru făurirea statului unitar, național, răspundea unei munci conștiente de educație în școală. În ce privește lupta pentru pămînt a țăranului, în școală am întîlnit o cantitate mare de material concret în care se arătau suferințele țăranilor în cele mai variate forme, suferințele populației românești din provinciile asuprite, materiale în care se arătau greutățile cu care trebuia să se lupte. Noi arătăm ce s-a făcut, ce e bine, dar asta nu suscită la muncă și la luptă. Trezește doar o stare de euforie, un vis frumos de viitor.

Eu cred că profesorul trebuie să discute deschis dificultățile pe care le avem, probleme foarte concrete. Este vreo școală în care se dezbat realmente dificultățile cooperativelor agricole de producție ? Nu. Cum vom putea determina la masa de copii o atitudine pozitivă, o hotărîre de a lupta pentru dezvoltarea agriculturii noastre, dacă ei nu cunosc realitatea ? Copilul întîmpină o contradicție atunci cînd la școală i se spune că totul merge foarte bine, iar acasă află că mai e de luptat cu unele greutăți.

Arată oare vreun profesor cum un tată pleacă de acasă și nu dă familiei nici un ban ani de-a rîndul, deși încasează ajutorul de stat pentru copii ? Se arată în manuale de vreunul care fură munca altuia ? Eu nu consider că educația se face prin exemple negative, dar răul necunoscut nu trezește o atitudine fermă, de revoltă și de luptă împotriva acestuia. Nu se poate angaja cineva într-o luptă, dacă nu are și o anumită dîrzenie, pe care nu o putem forma dacă-i spunem numai : „Uite ce frumos e combinatul, ce frumoasă e marea, ce frumoși sînt munții" etc.

Prof. S. IORDĂCHESCU : Și eu sînt de părere că numai vorbindu-le elevilor de frumusețile patriei la disciplinele pe care le predăm le formăm doar o atitudine contemplativă. Cum să le formăm o atitudine conștientă, militantă ? Toți profesorii au datoria să se preocupe de această latură a educației, pe tot parcursul procesului instructiv-educativ. În primul rînd, trebuie să verificăm cum transpun elevii noștri în fapte convingerile pe care le-am format noi la lecții. Convingerile lor patriotice trebuie să fie concretizate în primul rînd în felul cum își fac datoria acum, pe băncile școlii, în al doilea rînd, în alegerea viitoarei profesiuni, în funcție de nevoile societății în care trăiesc și vor munci.

O măsură pe care o consider eficientă este investirea elevilor cu diverse responsabilități și urmărirea felului în care se achită de ele. Periodic am făcut analize în colectivul clasei privind felul în care elevii mei își îndeplinesc sarcinile pe care le-au primit. Astfel de sarcini s-au dat elevilor în cadrul unor obiecte sau în cadrul activităților extrașcolare. Este foarte necesar să se intervină în spirit critic și autocritic în cadrul acestor discuții, care s-au dovedit a fi eficiente pentru formarea lor ca cetățeni conștienți, dornici să-și aducă fiecare contribuția sa și prin aceasta să-și manifeste dragostea față de patrie.

Aș vrea să mă opresc la un aspect pe care-l consider important — păstrarea bunului obștesc, a obiectelor din clasă. Avem încă destui elevi care nu au ajuns la conștiința necesității ocrotirii bunului obștesc. O cauză este și aceea că ei nu cunosc eforturile cu care se obțin aceste bunuri, n-au fost într-o fabrică să vadă cum se construiește o bancă, nu știu cum se realizează un manual școlar și de aceea nu știu să prețuiască lucrurile, nici pe cei ce le creează.

Dacă în primii ani de școală li s-ar întipări în minte toate acestea, dacă li s-ar forma și anumite deprinderi în această direcție, mai tîrziu n-am mai întîmpina atîtea greutăți cauzate de disprețul unora față de muncă, cu perspectiva de a ajunge în viitor la manifestări antisociale. În primul rînd, elevul, chiar și cel mai mic, trebuie să fie pus să lucreze ceva, să realizeze ceva, să răspundă și să facă aprecieri asupra unor bunuri realizate atît de el, cît și de alții.

Cred că nu e suficient să le vorbim numai la orele de dirigenție și chiar în cadrul disciplinelor despre realizări, ci e necesar să intervenim prompt cu control, cu organizare de acțiuni adecvate, în scopul desființării cauzelor care duc la manifestări negative. În acest sens am căutat să procedez cu elevii mei. Predau biologia la clasele V—VIII și la orele mele caut să inspir elevilor interes și atașament față de bogățiile floristice și faunistice ale patriei noastre. Pornesc cu ei treptat de la cunoașterea faunei și florei locului natal, apoi, cu ocazia excursiilor și o dată cu recomandarea lecturilor adecvate le extind cantitatea de informație gradat, scoțînd în evidență valoarea lor pentru economia țării. Totodată, le fac cunoscute viața și activitatea unor savanți români cu renume mondial care s-au ocupat de studii și cercetări în domeniul științelor naturii.

Făcînd cunoscute elevilor plante și ființe, caut să le educ dragostea față de ele, să-i determin să le ocrotească, arătîndu-le și utilitatea acestora pentru practica vieții umane. Cred că am reușit să dezvolt la elevii mei dragostea pentru natura țării și, prin aceasta, un fierbinte sentiment patriotic. Dar, i-am învățat că aceste frumuseți și bogății nu trebuie să fie numai admirate, ci și îngrijite, sporite și apărate. Această atitudine activă le-am imprimat-o prin inițierea unor acțiuni de folos obștesc în cadrul clasei și al școlii.

Prof. N. POPESCU : Ne-am referit la lecții, la ora de dirigenție, dar cred că gama de mijloace și procedee pe care o folosim în liceul nostru nu este epuizată. Un alt important mijloc de educație patriotică este activitatea pe care o desfășoară elevii în cercurile pe specialități. Multe importante realizări au ieșit în evidență în urma acțiunilor organizate de aceste cercuri, în special în direcția educației estetice a elevilor prin studierea și valorificarea operelor folclorice românești. Elevii noștri au îndrăgit cîntecul și jocul de pe meleagurile noastre și se mîndresc cu ele. Organizăm în fiecare an concursuri cultural-artistice la care elevii vin cu producții folclorice, pentru cunoașterea cărora depun multe eforturi. În orice cerc, fie de chimie, fie de matematică etc. se pun în discuție și probleme practice ale construcției socialiste, accentuîndu-se utilitatea omului bine pregătit în acest proces, în orice sector de producție în care el acționează.

Toți profesorii din școala noastră, indiferent de specialitatea lor, se străduiesc să înarmeze pe elevii lor cu cunoștințe temeinice și să-i formeze multilateral. În ce privește simțul datoriei, al răspunderii, atitudinea conștientă față de învățătură, am obținut realizări oglindite în primul rînd în bunele rezultate la învă-

țătură. Cei mai mulți din absolvenții liceului nostru se prezintă bine și ne fac cinste pe unde se duc, atît sub raportul pregătirii profesionale, cît și al educației primite în școală, al dorinței lor fierbinți de a fi cît mai folositori țării lor.

Lector univ. I. ROMAN : Consider că patriotismul, ca ideologie elaborată, presupune azi o educație sistematică, dirijată, care implică : activități teoretice și activități practice. Prin activitățile teoretice înțeleg pe cele legate de cunoașterea diverselor și multiplelor aspecte ale patriei, formarea noțiunilor, convingerilor și sentimentelor legate de patrie. Activitățile practice au rolul de a fixa, de a sintetiza cunoștințele despre patrie. Un aspect principal — așa cum s-a subliniat în cursul discuțiilor — este atitudinea elevilor față de învățătură, îndatorirea lor zilnică, pentru că, prin depunerea sîrguinței, sistematic li se formează pasiunea pentru știință. Totuși, învățătura poate fi determinată și de alte motive (de frica părinților, de exemplu). Numai învățătura nu ne poate edifica asupra sentimentelor patriotice ale elevilor, de aceea consider că în școală e necesar să se organizeze acțiuni cu participare largă, în cadrul cărora să se depună muncă, și anume muncă patriotică. Dacă pînă la 20 de ani omul nu face nimic pentru familia sa, pentru școală sau societate, este foarte puțin probabil că în viitor va face mai mult. Aș elabora un plan de drumuri și șosele undeva în țară, care să se dea pe seama tineretului, să le realizeze de la proiectele inginerești pînă la muncile necalificate, să facă ceva și măreț și valoros.

Prof. N. POPESCU : Vreau să vă informez că elevii din mediul rural participă alături de părinții lor la munci agricole. Mai puțin sînt antrenați în muncă elevii din mediul urban.

Lector univ. I. ROMAN : În ce privește categoria elevilor pentru care în educația patriotică nu se mai poate conta ca în trecut pe legătura cu locul lor natal, este obligatoriu să ne axăm pe cunoașterea intereselor generale ale țării. Deci, problema orientării școlare și profesionale se prezintă ca o problemă capitală pentru educația patriotică. Este vorba de dirijarea tinerilor absolvenți spre sectoarele de muncă materială și culturală care, în ultima instanță, să ducă la dezvoltarea țării. În legătură cu aceasta ne lipsesc două instrumente principale : biografii ale oamenilor care au făcut ceva pentru țara lor (și acestea nu scrise la modul general, ca cele despre Eminescu, Bălcescu etc., ci : „Cum a creat Enescu", „Cum a creat Vuia", sau creația speologului Emil Racoviță, deci procesul muncii lor), ne lipsesc monografii ale profesiunilor, monografii scrise cu talent, de exemplu : „Meseria de strungar", „Meseria de sudor", de tractorist sau de crescător de vite.

✦

Redacția : ***În cadrul acestei dezbateri s-au emis o serie de idei interesante și utile pentru munca educativă. S-a constatat, printre altele, că este bine ca acțiunile educative organizate de școală să vină mai direct în întîmpinarea intereselor***

și frămîntărilor elevilor, astfel încît ei să găsească în școală răspunsuri prompte, clare, veridice, explicații detaliate la toate problemele.

În educația patriotică este nevoie ca școala să facă mai mult, pentru ca elevii să cunoască realizările obținute de poporul nostru sub conducerea partidului în ultimul sfert de veac, să le îndrăgească, să se mîndrească cu ele, să le apere și să le sporească.

Redacția „Revistei de pedagogie" invită și alte cadre didactice să-și spună părerile privind activitatea educativă, mai ales în privința căilor și mijloacelor de înlăturare a formalismului, a verbalismului steril, deficiențe care se mai întîlnesc, din păcate, prin unele școli.

Discuție realizată de Dinca Soare

Concursul de admitere în învățământul superior și selecția universitară

Lector univ.
GHEORGHE CRĂCIUN
I. M. F., Tg. Mureș

Învățământul nostru superior are ca menire formarea de specialiști cu înaltă calificare pentru profesiunile intelectuale, profesii ce acoperă întreaga gamă a economiei, științei și culturii. An de an, contingente tot mai numeroase de tineri se prezintă pentru intrarea în învățământul superior. Acest învățământ are însă — prin însăși natura lucrurilor — o capacitate limitată, dictată de nevoile prezente și de perspectivă ale societății noastre, precum și de capacitatea de cuprindere a diferitelor institute și facultăți.

Legătura dintre învățământul liceal și cel superior se realizează prin legătura dintre orientarea profesională și selecția universitară. Ed. Claparède, încercînd să delimiteze conținutul celor două noțiuni, spunea că : „...avem orientare profesională atunci cînd e vorba de a alege o carieră pentru un individ și avem selecție, cînd alegem pe indivizi pentru o anumită carieră" [1]. În fond, realizarea competentă și consecventă a primei noțiuni condiționează în bună măsură realizarea celei de-a doua.

Nivelul înalt la care se desfășoară procesul instructiv-educativ în institutele de învățământ superior, pentru a da societății noastre cadre cu înaltă pregătire de specialitate, impune *o selecție riguroasă și o fundamentare științifică*, spre a determina validarea superioară și multilaterală în funcția socială ce le va fi încredințată celor ce se pregătesc în facultăți.

[1] Ed. Claparède, *Orientarea profesională*, (traducere), București, 1928, p. 17.

Punctul inițial de întîlnire a orientării profesionale universitare cu selecția, moment menit să certifice, într-o primă formă, temeinicia celei dintîi, este *concursul de admitere*. Funcția lui nu constă numai în aceea de a fi verigă de legătură și de continuitate între cele două trepte ale învățămîntului nostru, ci și aceea de a fi un „filtru" selectiv care să permită intrarea în învățămîntul superior numai a celor mai capabili și înzestrați absolvenți ai liceului. Aceasta, deoarece „Avem interesul ca liceele de cultură generală să asigure o bază pentru selecția din ce în ce mai strictă, din ce în ce mai exigentă a celor ce vor fi admiși în învățămîntul superior, deoarece nu dorim să deschidem porțile școlii superioare pentru oricine, ci numai pentru cei care au capacitatea, aptitudinea și pregătirea necesară pentru a continua studiile" [2].

Dar, dacă recunoaștem necesitatea promovării spre învățămîntul superior a celor mai capabile elemente, se ridică problema *caracterului adecvat al probelor de selecție*. De fapt, acestea se rezumă încă, și în prezent, la verificarea unor cunoștințe de specialitate legate de profilul facultăților respective. Însușirea și reproducerea de multe ori mecanică a unor asemenea cunoștințe din manualul de liceu reprezintă, din păcate, încă la multe institute, condiția necesară și suficientă pentru a trece prin „filtrul" selectiv al concursului de admitere. Or, după cum știm, *concursul de admitere trebuie să aibă nu numai o funcție diagnostică, ci și una prognostică*. Cu alte cuvinte, prin el comisia de examinare nu trebuie să se rezume la măsurarea unor cunoștințe exprimate în note, ci trebuie să ajungă și la unele constatări în legătură cu posibilitățile de dezvoltare a candidatului în cadrul profesiei pentru care optează. Numai astfel fenomenul selecției își realizează funcția sa socială, rațiunea de a fi.

Forma în care se desfășoară acum concursul de admitere nu oferă o posibilitate maximă nici candidaților să-și dovedească pregătirea și nici comisiilor să o constate. De aceea, așa cum arătam

[2] L. Răutu *Probleme actuale în domeniul pregătirii cadrelor și perfecționării învățămîntului*, „Lupta de clasă" nr. 10/1969, p. 47.

şi cu altă ocazie[3], comisiile de admitere trebuie să aibă posibilitatea de a verifica nu numai cantitativ cunoştinţele din liceu ale candidatului, ci totodată şi modul în care ele sînt prezentate, stilul de expunere, capacitatea de sinteză şi gîndire, motivaţia opţiunii, toate acestea relevînd mai obiectiv aptitudinile şi perspectivele de dezvoltare ulterioară. Realizarea acestui deziderat ar materializa şi-n această etapă a învăţămîntului următoarea cerinţă majoră: „Trebuie găsite procedee care să ducă la reducerea acţiunii de memorizare mecanică şi intensificarea acţiunii de formare a gîndirii tineretului" [4].

Nu trebuie să uităm faptul că *viitorului student nu-i sînt suficiente numai un mănunchi de cunoştinţe cu caracter static, ci el trebuie să demonstreze şi capacitatea de a le valorifica şi înţelege printr-o gîndire dinamică, asociativă,* aceasta fiind singura cale care permite progresul său spiritual, oferind garanţia înscrierii sale în circuitul valorilor active.

Cu excepţia institutelor cu profil artistic şi a celui de arhitectură, aproape la toate institutele de învăţămînt superior cadrul concursului de admitere nu cuprinde nici probe de aptitudini, nici o discuţie liberă a comisiei cu candidatul şi nici obligaţia ca dosarul psihopedagogic al acestuia să-l însoţească la examen (dosar care poate contribui — prin observaţiile şi constatările pe care le conţine — la orientarea mai temeinică a comisiei). Această stare de lucruri face ca pe lîngă tineri cu adevărat merituoşi, dornici să înveţe, să fie admişi şi tineri lipsiţi de vocaţie, dintre care o parte vor evolua spre mediocritate, iar alţii se vor pierde, în majoritatea cazurilor, chiar în primii doi ani de facultate, mai ales la facultăţile care sînt nevoite să organizeze două sau chiar trei concursuri de admitere.

Dar de ce sînt nevoite unele facultăţi să organizeze două sau trei concursuri pentru a acoperi cifra de şcolarizare, atunci cînd există realmente un mare aflux de bacalaureaţi spre învăţămîntul superior ? Prima şi cea mai importantă cauză este *lipsa unei orientări profesionale universitare ştiinţifice,* care să ofere nu numai o bogată informaţie asupra profesiilor care cer pregătire universitară, ci să pună în evidenţă din timp aptitudinile şi vocaţia elevilor de liceu, direcţionîndu-i pe cei mai capabili şi înzestraţi spre facultăţile cele mai potrivite spre a le dezvolta şi finaliza aptitudinile printr-o pregătire profesională de cel mai înalt nivel. Această sarcină revine, aşa cum am arătat, şcolii în primul rînd, dar şi familiei. Căci, aşa cum se arată într-un studiu recent „Aceşti doi factori pot şi trebuie să realizeze prima confruntare a reprezentărilor subiective ale tînărului despre calea de urmat în viaţă cu capacităţile sale reale, cu posibilităţile sale de realizare într-o direcţie şi alta ; în plus, şcoala medie ar putea şi ar trebui să acţioneze ca prim factor de orientare profesională care să tindă spre armonizarea capacităţilor şi înclinaţiilor manifestate de tineri cu cerinţele societăţii" [5].

De fapt, am putea considera afluenţa bacalaureaţilor spre diferite institute de învăţămînt superior ca o legătură între *comanda socială* şi diversele tendinţe de a o satisface. Sînt satisfăcute aceste necesităţi, se acoperă această comandă socială ? Există, cu alte cuvinte, o corelaţie a accesului în învăţămîntul superior cu necesităţile sociale ? Desigur, în general există această corelaţie, aşa cum vom vedea din cîteva situaţii concrete, există şi minusuri care se răsfrîng asupra calităţii unei părţi din cei admişi în urma concursului de admitere, meniţi să devină specialişti cu înaltă calificare.

Astfel, existenţa unor defecţiuni în orientarea profesională a elevilor care absolvă liceele se exprimă şi prin faptul că în *timp ce unele facultăţi şi institute sînt supraaglomerate cu candidaţi, altele nu întrunesc nici măcar echivalentul numeric al cifrei de şcolarizare, fiind nevoite să organizeze două şi chiar trei concursuri pentru ocuparea locurilor planificate.*

Spre a exemplifica şi pentru a analiza unele aspecte ale fenomenului semnalat, ne vom opri mai mult asupra

[3] Gh. Crăciun, *Probleme ale selecţiei profesionale în învăţămîntul superior,* în vol. *Tineretul, obiect de cercetare ştiinţifică,* Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1968, p. 208.

[4] Miron Constantinescu, *Probleme ale integrării sociale a tineretului în România,* în vol. *Integrarea socială a tineretului,* Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1969, p. 23.

[5] I. Aluaş, N. Kallós, A. Roth, *Adaptarea studenţilor din anul I la condiţiile de muncă şi de viaţă universitară,* în vol. *Integrarea socială a tineretului,* Ed. ştiinţifică, Bucureşti, 1969, p. 249.

situației de la 8 facultăți și secții ale Institutului de construcții București (instalații, utilaj, construcții civile, drumuri, construcții feroviare, geodezie, construcții hidrotehnice, hidrotehnică agricolă) la concursul de admitere pentru anul universitar 1967—1968. Pe parcurs, vom face unele comparații și cu situațiile de la alte institute, spre a putea realiza o analiză mai temeinică a fenomenului semnalat și a consecințelor sale. Am ales acest institut ca exemplu avînd în vedere marea importanță pe care o reprezintă pentru economia națională specialiștii pe care-i pregătește. Desigur, acest caz nu e tipic pentru învățămîntul nostru superior, dar el reprezintă un exemplu grăitor al consecințelor pe care le poate avea lipsa de concordanță dintre orientarea profesională universitară și nevoile economiei naționale. Acest lucru are consecințe negative atît asupra economiei naționale, prin fenomenul pierderilor de studenți și al nivelului de pregătire, cît și asupra tinerilor respectivi, care aspiră spre o profesie la care nici capacitatea, nici aptitudinile și acumulările de cunoștințe anterioare nu-i îndreptățesc.

Ne-am aștepta ca la facultățile acestui institut, avînd în vedere importanța sa economică și socială, să existe o afluență cel puțin mijlocie de candidați, înțelegînd aceasta atît ca număr de candidați pe un loc, cît și ca pregătire anterioară (rezultatele obținute la bacalaureat). Prima constatare pe care o facem este aceea că un număr mic de candidați se îndreaptă spre facultățile și secțiile Institutului de construcții din București. Astfel, la prima sesiune, în anul *1967—1968*, pentru cele *990* de locuri s-au prezentat 1 272 candidați. Deci, cu puțin mai mult de 1 candidat pe un loc. În ceea ce privește situația lor școlară, aceasta era slabă, căci 70% dintre ei au avut medii sub 7 la examenul de bacalaureat. De asemenea, repartizarea lor nu era uniformă pe cele 8 specialități. Astfel, cei mai slabi candidați s-au înscris la secțiile de hidrotehnică agricolă, geodezie, drumuri și căi ferate. De pildă, la concursul din iulie 1967, dintre cei 40 de candidați înscriși la secția de hidrotehnică agricolă abia 2 au obținut la bacalaureat medii peste 7, restul avînd medii între 5—6 în proporție de 57%, iar medii între 6—7 în proporție de 39%. Din cauza slabei pregătiri a candidaților, după concursul din iulie (1967) nu s-a putut completa numărul de locuri la nici o facultate și secție din acest institut, iar după cel de-al doilea concurs s-au completat locurile doar la două din cele 8 secții de specialitate (secția de instalații și cea de utilaj pentru construcții), fiind astfel necesară organizarea celui de-al treilea concurs pentru ocuparea restului de locuri la celelalte șase facultăți și secții.

Nivelul scăzut al candidaților îl atestă și notele foarte mici obținute de candidați la matematică — secția de hidrotehnică agricolă, secție menită să pregătească specialiști pentru un domeniu important al economiei naționale.

Un număr scăzut de candidați la concursurile de admitere îl întîlnim și la unele facultăți agronomice (Facultatea de agronomie din Iași, care este astfel nevoită să organizeze al doilea concurs în fiecare an), și la facultățile de chimie și fizică ca și la cea de matematică din cadrul Institutului pedagogic de 3 ani Tg. Mureș, care au fost nevoite să organizeze în mai mulți ani cel de-al doilea concurs. În același timp, la unele facultăți concurența este mare față de media de trei pe un loc în întregul învățămînt superior (Facultatea biologie-geografie din cadrul Univ. „Babeș-Bolyai" la admiterea pentru anul universitar 1966—1967 a avut 7 candidați pe un loc, iar Facultatea de electrotehnică și telecomunicații a Institutului politehnic București la admiterea pentru același an universitar a avut un număr de 9 candidați pe un loc). Disproporția e evidentă și nemotivată.

Referindu-se la aceeași problemă a disproporției numărului de candidați la diferite facultăți și institute, rectorul Universității București, prof. Jean Livescu, arăta într-un articol[6] faptul că „...la Universitatea din București numărul candidaților a fost în iulie 1969 în medie de peste cinci, repartizat însă și aici inegal între facultăți : mai puțini la specialitățile de științele naturii, unde examinarea are ca probă fundamentală matematicile, mai mulți la toate facultățile cu profil de științe sociale și umaniste, la care această probă lipsește din cadrul concursului de admitere".

Credem că la generarea acestor fenomene contribuie, pe lîngă neajunsu-

[6] Jean Livescu, *Diploma universitară, miraj, întîmplare sau vocație ?*, „Scînteia" nr. 8348 din 25 februarie 1970.

rile pregătirii şi orientării profesionale din liceu, şi faptul că *distanţa dintre bacalaureat şi concursul de admitere este prea scurtă* pentru a pregăti un examen de reuşita căruia depinde, de multe ori, întreaga viaţă ulterioară a tînărului absolvent de liceu. Apoi, chiar *practica de a scoate la concurs toate locurile o considerăm susceptibilă de modificare şi îmbunătăţire.* Astfel, considerăm că *organizarea concursului de admitere la toate institutele de învăţămînt superior în două etape* (prima în iulie şi cea de-a doua în august), din care în prima să se scoată la concurs 60% din locuri, iar în cea de-a doua restul de 40%, *ar fi mult mai în măsură să contribuie la corijarea disproporţiilor de opţiuni şi să faciliteze posibilitatea afluenţei de candidaţi bine pregătiţi şi la o serie de facultăţi care pregătesc personal cu înaltă calificare pentru domenii importante ale economiei naţionale* şi care, aşa cum ne-o dovedeşte pregnant mai ales exemplul Institutului de construcţii Bucureşti, sînt net dezavantajate în prezent.

Socotim că *nu este întemeiată prevederea ca media minimă de admitere în învăţămîntul superior din acelaşi an universitar să difere de la o sesiune la alta.* Astfel, la trei concursuri de admitere la Institutul de construcţii Bucureşti mediile minime au fost următoarele: 6 (la concursul din 2 iulie), 5 (la concursul din 2 septembrie), şi 6,50 (la concursul din 29 septembrie). În felul acesta, la cel de-al doilea concurs au fost admişi mulţi candidaţi cu o pregătire slabă (cu medii între 5—6), iar la cel de-al treilea concurs au fost declaraţi respinşi numeroşi candidaţi care au obţinut la concurs medii peste 6. *Credem că menţinerea mediei minime la toate sesiunile este o cerinţă echitabilă şi care se impune.*

La concursurile de admitere la unele facultăţi vin şi asemenea candidaţi care nu s-au gîndit prea bine dacă pregătirea pe care o vor dobîndi este conformă cu posibilităţile şi aptitudinile lor. Asemenea fenomene sînt încurajate, aşa cum arătam, şi de faptul că examenele şi concursurile de admitere sînt bazate uneori pe exerciţii de rutină, pentru a căror rezolvare candidaţii caută preparatori „specializaţi", buni cunoscători ai materiei ce se cere la examene, fapt care facilitează intrarea în anumite facultăţi a unor tineri care, în specialitatea respectivă, vor deveni în cele mai multe cazuri nişte figuri anonime, deşi poate că în altă profesiune, avînd chemare, ar fi putut deveni specialişti remarcaţi.

Pentru a evita o selecţie unilaterală *se impune nuanţarea criteriilor de selecţie* de aşa manieră, încît să permită mărirea ponderii calitative a acestui important act social. *Alături de dosarul psiho-pedagogic al candidatului, concursul de admitere ar trebui să includă şi o probă de aptitudini, strict necesară profesiei respective.* Căci, aşa cum arată şi prof. univ. P. Popescu-Neveanu, „...pe plan mondial se impune tot mai mult punctul de vedere vocaţional, ceea ce înlătură parţial sau integral verificarea de tip şcolar a cunoştinţelor" [7].

Integrîndu-i concursului de admitere şi o asemenea probă de aptitudini, i-am conferi astfel şi calitatea de a detecta nu numai cunoştinţe, dar şi vocaţii pentru studii superioare şi pentru munca intelectuală. Astfel de probe ar putea fi de pildă desenul tehnic şi liniar pentru anumite facultăţi tehnice, manualitatea pentru stomatologie etc.

O altă problemă în legătură cu concursurile de admitere este ridicată de necesitatea pregătirii suplimentare a celor ce doresc să-şi continue studiile în învăţămîntul superior.

Discuţiile purtate în ultimul timp în presă şi în revistele de specialitate dovedesc faptul că o parte însemnată dintre pedagogi, psihologi şi sociologi consideră că pregătirea organizată a elevilor pentru concursul de admitere este necesară. Atunci, de ce să lăsăm această pregătire la discreţia preparatorilor specializaţi în admiteri? Am putea *să reluăm o practică utilizată de majoritatea institutelor de învăţămînt superior cu ani în urmă* şi care nu se ştie din ce motive a fost abandonată. Este vorba de *cursurile de pregătire organizate de către facultăţi*, care, pe lîngă avantajul unei pregătiri unitare, ofereau posibilitatea unui prim contact, înainte de concursul de admitere, cu exigenţa universitară, factor important şi în diminuarea inhibiţiei.

Cazul institutelor de învăţămînt superior cu un număr redus de candidaţi ridică o problemă mai puţin abordată, dar destul de importantă spre a-i acorda un minim de atenţie. Este vorba de *bazinul şcolar*, prin care înţelegem *circumscripţia geografică din care-şi recrutează*

[7] P. Popescu-Neveanu, *Admiterea în învăţămîntul superior un examen vocaţional*, „Revista de pedagogie" nr. 11/1969, p. 89.

candidații respectivele institute de învățămînt superior. Nesocotirea lui, recrutarea la întîmplare, fără o legătură prealabilă cu un număr mare de licee, mai ales din provincie, unde să se desfășoare o muncă permanentă de popularizare a profilurilor diferitelor facultăți și secții, a condițiilor de viață și de studiu, a perspectivelor ce se deschid absolvenților, duce la situații ca cele semnalate mai sus. Această orientare unilaterală în constituirea *bazinului școlar* are repercusiuni serioase atît în adaptarea universitară, cît și în cea profesională postuniversitară a absolvenților, manifestată atît prin pierderi mari de studenți pe parcursul anilor de studiu, cît și prin neprezentarea unora dintre absolvenți la locurile de muncă indicate prin repartizare.

În concluzie, trebuie să arătăm și faptul că în fond *calitatea viitorilor studenți depinde nu numai de calitatea muncii celor ce sînt numiți să-i selecționeze, ci și de viziunea, concepția și interesul celor ce au menirea de a stabili criteriile de selecție.* În această privință, Legea învățămîntului dă posibilitatea senatelor și consiliilor profesorale să facă propuneri în acest sens. Căutarea și găsirea acelui cadru multilateral care să permită nuanțarea criteriilor de selecție, în funcție de particularitățile facultăților și institutelor, va face posibilă *promovarea în învățămîntul superior a talentelor și vocațiilor autentice.* Căci, în împrejurările de astăzi, cînd statul nostru face mari investiții în învățămînt, nu ne este permis să stăm indiferenți față de unele imperfecțiuni ale unor verigi ale învățămîntului, cum este și cazul concursurilor de admitere.

Considerații privind îmbunătățirea procesului de învățămînt

D. AMOS-BRADU
prof. pensionar

Problema școlii este astăzi, la noi ca și în multe alte țări, una din problemele-cheie ale vieții sociale.

Mai toate laturile învățămîntului de toate gradele au fost atinse, reluate și larg discutate și vor continua desigur să fie astfel, pînă cînd o lucrare de sinteză va stabili ce este just, esențial și aplicabil.

O singură latură a rămas neatinsă : cea a procesului de învățămînt, proces care se desfășoară și se dezbate între pereții claselor, prin conlucrarea exclusivă a celor doi factori principali, elevii și educatorii lor.

Clasa este, trebuie să fie laboratorul în care materia primă adusă de programe se transformă în produse elaborate, care sînt *cunoștințele* dobîndite *pentru viață* de elevi.

Activitatea în școala de cultură generală și în liceu urmărește două țeluri determinate :

1. Cunoașterea cît mai exactă a terenului pe care se aplică acțiunea studiilor, deci cunoașterea aprofundată a elevului, a antecedentelor și condițiilor lui prezente de dezvoltare. Mai mult, educatorul, avînd de-a face cu o ființă vie, în continuă devenire, trebuie să urmărească mereu schimbările continui ce se produc de la o etapă la alta a copilăriei și adolescenței. Educație înseamnă, în primul rînd, scoaterea la iveală, din adîncurile ființei, a ceea ce aduce cu sine copilul ca posibilități de dezvoltare și, pe acestea, se aplică, *dinafară,* treptat, într-un proces de durată, comorile de cunoștințe acumulate de națiune și de omenire.

2. Această aplicare dinafară formează al doilea țel și alcătuiește propriu-zis procesul de învățămînt.

Dar, dacă rolul principal al educatorului este să implanteze dinafară în interiorul ființei elevului cultura creată de om, el trebuie, concomitent, să urmărească procesul de asimilare de către elev a ceea ce școala îi prezintă treptat și evolutiv.

Se pune însă întrebarea : Este procesul de învățămînt, așa cum se desfășoară azi, în stare să ducă la *asimilarea* totală de către toți elevii a cunoștințelor predate ?

Să analizăm lucrurile :

În ansamblu, programele școlii noastre de cultură generală și de liceu conțin cam toate cunoștințele necesare unui om civilizat și unui cetățean conștient, alcătuind baza oricărei profesiuni și integrării ulterioare în mersul neabătut al omenirii spre progres. Condiție esențială : *cunoștințele căpătate să fie dobîndite nu în formă, ci în fondul lor, pentru viață.* Mă refer, în cele ce urmează, mai ales la *clasele V—XII.*

Procesul dialectic al studiilor cere ca orice cunoștință nouă să decurgă *din* și să se întemeieze *pe* cunoștințele solide anterioare. De aceea, aplicarea programelor trebuie imperios să ție seama de timpul acordat studiilor și de condițiile în care ele se realizează.

Cadrele didactice, în imensa lor majoritate, se străduiesc să smulgă timpului cît mai mult folos. Dar, pot ele obține rezultatele scontate ? Pot conduce pe elevi la o muncă independentă, la gîndirea logică, la posibilitățile de aplicare în viață a cunoștințelor dobîndite, la trezirea curiozității care să ducă flacăra cercetării și dincolo de absolvirea școlii ? Pot face un *învățămînt de calitate ?* Nu pot, oricît s-ar strădui și ar dori-o. Și iată de ce :

Din ora de clasă de 50 de minute se pierd 5 minute cu drumul de la cancelarie la clasă, cu micile formalități de ordine, de disciplină, de frecventare. Restul de aproximativ 45 de minute se împarte în două părți, nu neapărat egale. Ritmicitatea notelor silește pe profesor ca, în partea numită „recapitulare“ să examineze 4—5 elevi, în medie ; cam 5 minute de elev, considerînd că trebuie să treacă nota în catalog și în carnetul elevului. Dacă pentru elevii foarte buni — o infimă majoritate a clasei — acest timp e suficient ca să dovedească însușirea materiei, a unui mic fragment de materie, fără ca totuși să se poată cerceta îndeajuns adîncimea cunoașterii, legătura cu părțile din materie neexaminate, corelarea largă cu studiile parcurse etc., nu este același lucru cu restul clasei. Este necesar mult mai mult timp, pentru a le stimula gîndirea, pentru a le permite să-și formuleze răspunsul, pentru a-i conduce la găsirea unei explicații, a unei soluții. Curgerea timpului însă nu îngăduie aceasta și trebuie să ne mulțumim cu răspunsuri vagi, nefondate, pur formale. Notele date acestor elevi le acordă dreptul să treacă într-o clasă superioară, tîrînd după sine, din clasă în clasă, un deficit enorm de cunoștințe, deficit care crește permanent și va constitui o cangrenă în progresul intelectual al omului în formare. Din cauza lipsei de timp, notele noastre sînt, de cele mai multe ori, aproximative, neconcludente.

Învățămîntul de cultură generală este un învățămînt de masă, popular. Educatorul trebuie să găsească *toate* mijloacele de a stimula pe *toți* elevii, de a le inspira tuturor dorința de cunoaștere și încredere în forțele lor. *Deșeuri omenești, atunci cînd nu sînt prea multe deficiențe organice, nu trebuie să existe.*

Așa cum stau lucrurile azi, oricîte strădanii ar face un educator, el nu-i poate aprecia îndeajuns, nici stimula pe toți elevii. Lipsa de timp, cerințele regulamentului, programele încărcate n-o permit, chiar cînd talentul și metoda educatorului sînt de primă calitate.

Mai gravă însă este lipsa de timp pentru partea a doua a orei de clasă : *predarea lecției noi.* O dată ascultarea terminată, ia sfîrșit și teama elevilor de a fi ascultați. Ochii se deschid mari, culorile naturale revin în față, trupul se redresează, privirile se ațintesc asupra profesorului, care devine mai simpatic, dacă n-a fost cumva și înainte, urechile se deschid, atenția se ascute... dar vai ! în cele mai multe cazuri profesorul se uită la ceas și, spre mîhnirea lui, vede că frumosul eșafodaj al lecției pe care-l clădise în minte sau îl trasase pe hîrtie se năruie. El vede că pentru a-și desfășura, împreună cu elevii, lecția frumos, logic, închegat, convingător, i-ar trebui cel puțin o oră și-i rămîn doar biete 20 de minute, adeseori și mai puțin. Acum neliniștea trece la profesor. Cum să clădească o vilă solidă, luminoasă, într-un timp atît de scurt, care i-ar ajunge doar pentru a construi o colibă întunecoasă și incomodă ? Dar n-are a face. Cu toate îndemnurile talentului său, por-

neşte adeseori fără convingere, taie de ici, scurtează de dincolo, se precipită şi vede, aproape cu disperare, că nu convinge îndeajuns. Zăreşte dinainte spărturile care curînd se vor ivi în construcţie şi vede, dincolo de zidurile clasei, acasă, elevii căznindu-se să umple spărturile şi recurgînd la tot felul de meşteri improvizaţi (părinţi obosiţi, bunici, fraţi, meditatori).

În lecţia următoare, profesorul, examinînd şi văzînd lipsurile şi slăbiciunile, ar vrea să mai salveze ce se poate salva. El vede lipsurile şi slăbiciunile, pe care le poate constata la cei 4—5 elevi * pe care-i ascultă şi foarte puţin, prin sondaje, la alţi cîţiva. Dar de unde poate cunoaşte slăbiciunile şi lipsurile, ba chiar erorile şi contraadevărurile care se vor fi cuibărit în unul sau mai mulţi din elevii neîntrebaţi ? Ce fericit se simte profesorul cînd, în prima oră a fiecărui trimestru, îşi poate permite să construiască, timp de 45 de minute, larg şi satisfăcător, lecţia curentă !

Dar, sistemul actual al desfăşurării procesului de învăţămînt deformează întrucîtva însuşi rolul profesorului în şcoală. Profesorul nu trebuie să fie doar un distribuitor de note, el are rolul de *a-l învăţa pe elev şi de a-l învăţa cum să înveţe*, de a-i trezi interesul şi plăcerea de învăţătură şi a-l face, treptat, independent de alţii.

Predarea materiei trebuie să fie, pentru elevi, un model de muncă reflectată, logică, totdeauna bine întemeiată şi de o claritate care să nu fie de nimic umbrită. Lecţia trebuie să se prezinte elevilor ca un tot unitar, închegat şi care se plasează perfect între lecţiile anterioare pe care se sprijină şi lecţiile viitoare, la a căror înţelegere contribuie. Lecţiile toate trebuie să alcătuiască o construcţie măreaţă, unitară în marea ei diversitate, care este cultura generală, şi care trebuie să fie trainică. Pe cultura generală căpătată în şcoală îşi va făuri omul gîndirea şi activitatea întregii sale vieţi. De aceea, ea trebuie să fie ferită de fluctuaţii şi îndoieli, aşa ca omul să fie mereu capabil de progres, de acţiune şi de gîndire obiectivă, ştiinţifică.

Este îndeobşte cunoscut că nimic nu se învaţă numai privind şi ascultînd pe alţii. Ucenicul-elev trebuie să pună el însuşi la contribuţie mîna şi mintea sa proprie. O lecţie pur expozitivă, debitată cu talent, poate desigur impresiona pe elevi, dar efectul ei este cel al unei ploi repezi şi cu stropi mari, de vară : plăcut, dar cu efect limitat. Nu o dată am auzit pe elevi spunînd : „Profesorul nostru explică aşa de frumos, că nu mai am nevoie să învăţ lecţiile, le ştiu din clasă". Da, dar le ştiu formal, au impresia că ştiu, căci ei înşişi nu s-au străduit cu nimic ca să-şi însuşească materia predată. Elevul nu va dobîndi *în propriu şi durabil* cunoştinţele cerute de programe, pînă cînd nu va contribui el, direct, la prelucrarea şi la elaborarea lor.

Lecţia trebuie să fie, la orice materie, o oră de laborator în care *lucrează* elevii, sub îndrumarea competentă a profesorului. Lecţia nu trebuie să fie o emanaţie a acestuia. Ea însăşi este o construcţie, văzută dinainte în totalitatea sa şi în amănuntele compoziţiei sale, de către profesor, aşa cum sculptorul vede în blocul brut de marmură opera întreagă, în toate componentele ei. Profesorul cunoaşte uneltele cu care va construi lecţia — elevii — şi va şti să folosească toate aptitudinile lor variate, ca să ridice, cu ajutorul lor, eşafodajul cunoştinţelor noi, fixate de el dinainte, pentru acea oră.

O lecţie care se predă acum în 15—20 minute are nevoie de cel puţin o oră ca să se poată desfăşura metodic, activ, convingător şi eficient. Nici o cunoştinţă nouă, care se poate obţine cu răbdare, pe baza cunoştinţelor vechi, pe baza intuiţiei, a experimentării, a imaginaţiei elevilor, nu trebuie dată acestora de-a gata de profesori sau de manual. Intuite de ei, descoperite de ei, după laborioase căutări, inteligent conduse şi ferite de deviaţii, formulate apoi sintetic, simplu şi clar, de profesor sau chiar de elevi şi aprobate de el, noile cunoştinţe se vor imprima *pe viaţă* în spiritul lor. Ele vor fi cuceriri dobîndite prin muncă proprie, care, în acelaşi timp, vor da elevilor satisfacţia unei victorii asupra inerţiei, asupra tendinţei de dobîndire uşoară a unor cunoştinţe superficiale, sortite să se spulbere în vînt.

Trebuie, firesc, bine dozat timpul, înlăturată mai ales precipitarea. Aceasta este duşmana ireductibilă a învăţămîntului de calitate.

Astfel, clasa va deveni un focar al muncii creatoare şi, pe lîngă înzestra-

* Chiar cînd se examinează „frontal", la acelaşi lucru revine.

rea cu cunoştinţe vii şi viabile, va deprinde pe elevi cu munca şi cu respectul pentru muncă, integrîndu-i în felul acesta, din vreme, în uriaşul efort de producţie al întregii noastre societăţi.

Într-o lecţie frămîntată timp de o oră întreagă în clasă şi cercetată sub toate unghiurile posibile, elevul, contribuind el însuşi la dobîndirea cunoştinţelor noi, va vedea că, pentru a construi un tot organic, trebuie să vegheze la desăvîrşirea elementelor care-l compun. Ora de clasă va fi o oră de muncă, de căutare a adevărului ştiinţific în orice domeniu : în cel al ştiinţelor numite exacte (matematica, fizica, chimia, gramatica etc.), ca şi în domeniul artei, în aparenţă la antipodul celorlalte. Dar, un rezultat tot atît de pozitiv al unei astfel de folosiri a timpului va consta în deprinderea elevilor cu munca ordonată, cu cercetarea răbdătoare, pe care ei le vor aduce apoi în sectorul de muncă în care vor activa după terminarea studiilor şcolare.

Pentru a da procesului de învăţămînt posibilitatea de a se desfăşura netulburat, pentru a-i asigura unitatea şi eficienţa, pentru a imprima activităţii din şcoală un caracter de muncă atrăgătoare şi armonioasă, socot că ar fi necesar să se ia următoarele măsuri :

1. Să se renunţe la actuala scindare a orei de clasă în două : ascultare şi predare.

2. Ora de clasă să fie destinată în întregime construirii unei lecţii. Se va putea astfel suda îndeajuns materialul cunoştinţelor vechi cu subiectul lecţiei noi, care va apărea astfel ca o parte dintr-un tot, o verigă dintr-un sistem. Profesorul va putea conduce pe elevii săi la găsirea şi, pe cît posibil, la formarea cunoştinţelor noi, la corelarea cu materiile din alte domenii etc., pentru a dovedi că nu există cunoştinţe sau fenomene izolate şi independente de multiplicitatea fenomenelor.

O recapitulare a cunoştinţelor căpătate în cursul lecţiei, pentru a-i stabili unitatea, găsirea posibilităţilor de profesionalizare a cunoştinţelor şi ideilor, dobîndite, cu eventuala referire la rolul lor moral şi social, termină lecţia. În toată desfăşurarea ei, tabla a fost larg utilizată, profesorul şi elevii notînd succint, numerotate, toate etapele ei.

Acasă, elevii vor revedea materia după tabloul stabilit, ajutîndu-se şi de manual şi-şi vor nota punctele care li se vor părea neclare şi că necesită explicaţii mai ample.

În ora următoare, nu se trece la o lecţie nouă. Se face controlul amănunţit al lecţiei predate, cu clasa întreagă. În primul rînd se reiau şi se prelucrează lipsurile semnalate de elevi şi apoi cele pe care le-ar constata profesorul în cursul recapitulării. Se înţelege că, în tot timpul orei de lucru, profesorul trebuie să fie atent ca toţi elevii (al căror număr n-ar trebui să treacă de 20—25) să fie activi, să stimuleze pe cei şovăitori, să încurajeze pe cei timizi, pentru ca lecţia să fie cu adevărat un produs al întregii colectivităţi a clasei.

În această oră, în care se va relua, punct cu punct, discutarea tabloului stabilit dinainte, profesorul va face, pe lîngă activitate pedagogică, şi operă de psiholog (de altfel ca şi în ora precedentă) : el va urmări la fiecare elev aptitudinile pe care le relevă expunerea cunoştinţelor : viteza ideaţiei, claritatea şi ordinea în gîndire, fermitatea sau slăbiciunea memoriei, manifestarea personalităţii, uşurinţa şi precizia exprimării, emotivitatea, profunzimea sentimentelor, imaginaţia şi altele. Aceste constatări coroborate cu cele ale altor profesori, medici şcolari, psihologi, vor da un bogat şi veridic *portret psihologic* al elevului, care-i va fi de un real folos în alegerea profesiunii.

Din această recapitulare a materiei, prin completările şi modificările aduse, lecţia se poate considera asimilată de toţi sau aproape de toţi elevii. După lecţia de recapitulare, se dă elevilor acasă o temă scrisă, ca aplicare a celor studiate.

O lecţie deci ar necesita două ore. Materia ei, firește, poate fi mai extinsă decît cea fixată azi pentru o lecţie, dar sensibil mai redusă decît cea pentru două ore. Se înţelege că programa şcolară trebuie să cuprindă exact atîta materie cîtă poate să fie real asimilată în numărul de ore disponibile de elevii mijlocii ai clasei respective. Pentru elevii eminenţi se pot găsi destule mijloace de amplificare a cunoştinţelor.

Fără a se neglija cantitatea necesară a cunoştinţelor, tendinţa spre calitate trebuie să primeze. Este, se înţelege, absolut necesar ca profesorul să trezească continuu în elevi *curiozitatea,*

să găsească mijlocul de a aprinde în ei scînteia care va face să țîșnească și apoi să întrețină vie flacăra marilor căutări. Ora de clasă să fie o permanentă punere și rezolvare de probleme.

Firește, propunerile de mai sus ridică o serie de probleme : Ce se va face cu notarea elevilor ?, Cum vor trece din clasă în clasă ?, Cum se va organiza munca individuală a elevilor acasă ?, Ce vor face cu timpul liber ? ș.a.

Spațiul unui articol nu îngăduie tratarea amănunțită a acestora. Mă voi referi în treacăt la unele din ele :

Notele, date azi în prima jumătate a orei de clasă, sînt în bună parte, cum am mai arătat, slab apreciative și puțin concludente. Apoi, pentru mulți elevi și pentru unii din părinți, valorile se inversează : cunoștințele au mai puțină importanță decît notele. Totuși, un mijloc de apreciere a aptitudinilor, a efortului, trebuie să existe. Perfecțiunea în apreciere e cu neputință de obținut, dar tindem spre ea. Propun de aceea aprecierea numai prin *lucrări scrise*. Nu lucrările scrise trimestriale de azi. Subiectele acestora nu sintetizează, de cele mai multe ori, materia parcursă, iar timpul lăsat pentru expunerea lor e prea redus pentru gîndire și stilizare. Sînt apoi cunoscute numeroasele mijloace, adesea ingenioase, pe care le folosesc unii elevi, pentru a copia fie din carte, fie de pe fițuici sau de la vecini.

Mă gîndesc la lucrări *semestriale*, ca să nu se răpească prea mult timp studiului și care să fie cu adevărat sinteze ale materiei studiate. Ele vor consta dintr-un număr suficient de întrebări (30—40), formulate clar și precis, din întreaga materie, cu referire la ceea ce socotim noi că poate și trebuie să rămînă pe viață. Ele nu trebuie să cuprindă nimic anecdotic, obscur sau ambiguu și să se urmărească numai *cunoștințe exacte*. Răspunsurile trebuie să fie scurte, concise și clare. Aprecierea lor se va face luîndu-se în considerare *numai cunoștințele*. Nu socotesc oralul necesar, căci celelalte însușiri pe care vrem să le constatăm la elevi : rapiditatea gîndirii, exprimarea etc., etc. le constată profesorul și le notează treptat, în timpul activității în clasă. Lucrările fiind scrise, ele elimină deficiențele de natură emoțională și lasă elevului posibilitatea de a se concentra asupra răspunsurilor. Trebuie, firește, să se creeze o ambianță de seninătate, de liniștire, de încredere în sine și să se lase elevilor timp suficient ca să gîndească și să reînnoade în minte cunoștințele căpătate.

Trebuie, de asemenea, să se ia toate măsurile pentru a evita, fără intimidare, orice încercare de copiere și de influențare reciprocă, acest examen dovedind nu numai cunoștințele solide căpătate de elevi, ci și rezultatele și eficiența studiilor și eventualele rectificări de făcut. Noțiunile de „corigență" și „repetență" vor trebui să capete și ele un conținut modificat, potrivit cu rezultatele pe care le va da o eventuală reconsiderare a procesului de învățămînt.

În sistemul de lucru pe care-l preconizez, lecțiile, construite chiar de către elevi, sub conducerea competentă a profesorului, sînt un produs al lor ; ei nu mai au deci nevoie, acasă, să descîlcească lucruri neînțelese. Revederea materiei și tema scrisă, la obiectele *unei* zile, vor necesita cel mult o oră pentru cei mici și pînă la două ore pentru cei mari.

Raportul dintre educaţie şi societate în concepţia lui V. I. Lenin

Conf. univ. dr. ION GH. STANCIU

Pedagogii secolelor XVII şi XVIII au văzut în educaţie mijlocul principal de ameliorare şi chiar de transformare a societăţii. Se considera că prin sistemul de educaţie preconizat de ei se vor forma indivizi cu însuşiri spirituale de o calitate superioară ; în felul acesta, societatea însăşi, care constituie suma indivizilor, va deveni mai bună, mai dreaptă. Chiar materialiştii francezi ai secolului al XVIII-lea, care susţineau ideea adaptării pasive a omului la mediul social, au rămas prizonierii unui cerc vicios : ca să existe oameni mai buni este necesar un mediu mai bun, societate mai bună, dar la o astfel de societate se ajunge prin educaţie. Se admitea, deci, ideea unei educaţii capabile să cultive însuşiri morale superioare acelora care caracterizau societatea în cadrul căreia se realiza această educaţie. Pentru a ieşi din acest impas, J. J. Rousseau preconiza educarea copilului — pînă la o anumită vîrstă — în afara influenţelor negative ale societăţii. Cu astfel de oameni, educaţi în conformitate cu natura umană, s-ar putea pune bazele unei noi societăţi.

Teza educaţiei în conformitate cu natura umană a devenit — pentru mulţi pedagogi — un principiu pedagogic fundamental. În numele naturii umane se cerea schimbarea sistemului de educaţie, care devenea apoi factor principal în ameliorarea societăţii. Pe o astfel de poziţie s-au situat şi socialiştii utopişti; trecerea la noua societate raţională, dreaptă, urma să se realizeze prin convingerea claselor dominante şi a maselor asupra superiorităţii acesteia faţă de capitalism.

Întemeindu-se pe concepţia materialismului istoric, Marx şi Engels au explicat caracterul social al educaţiei, dependenţa sa de un anumit mod de producţie. A fost pus astfel în evidenţă raportul real dintre educaţie şi societate, precum şi caracterul utopic, neştiinţific al tuturor teoriilor care vedeau în educaţie factorul determinant al dezvoltării sociale.

O educaţie modificată esenţial faţă de aceea existentă într-un anumit moment al dezvoltării sociale presupune o nouă orînduire socială, la care se ajunge prin revoluţie. Transformînd împrejurările, oamenii se transformă pe ei înşişi şi înlocuiesc vechiul sistem de educaţie cu altul, potrivit noilor realităţi sociale. În procesul transformării revoluţionare a societăţii se transformă educatorii înşişi. În teza a III-a asupra lui Feuerbach, Marx ia atitudine critică faţă de aceia care nesocoteau faptul că „educaţia modificată“ presupune educarea educatorului însuşi. Teoria acestora, spune Marx, „ajunge, în mod necesar, la divizarea societăţii în două părţi, dintre care una se află deasupra societăţii (de pildă, la Robert Owen) [1]. Cei aflaţi „deasupra societăţii“ erau educatorii ; evident, situarea lor în afara societăţii nu avea un caracter explicit la nici unul dintre pedagogi, dar aceasta era o consecinţă logică a modului în care ei înţelegeau realizarea unei „educaţii modificate“.

Concluzia care se desprindea din concepţia lui Marx şi Engels cu privire la educaţie deschide noi perspective practicii şi teoriei pedagogice : realizarea unei educaţii noi, care să permită dezvoltarea integrală a tuturor oamenilor, aşa cum visau de altfel toţi marii pe-

[1] K. Marx, Fr. Engels, *Despre educaţie şi învăţămînt*, Editura didactică şi pedagogică, 1960, p. 105—106.

dagogi, nu este cu putinţă decît în comunism ; trecerea de la capitalism la noua orînduire socială se realizează prin revoluţie.

Pedagogii burghezi care au trăit după Marx şi Engels au continuat să se situeze pe o concepţie idealistă privind raportul dintre educaţie şi societate. La sfîrşitul secolului al XIX-lea şi la începutul secolului al XX-lea se conturează un nou curent în pedagogie, care considera că, printr-o nouă educaţie, întemeiată pe cerinţele naturii copilului, se vor forma indivizi mai buni şi, în consecinţă, o societate mai bună (M. Montessori, Ed. Claparède, Ad. Ferrière ş.a.). Dacă Marx şi Engels ceruseră transformarea societăţii pentru a fi cu putinţă o educaţie nouă, numeroşi reprezentanţi ai pedagogiei burgheze de la începutul secolului nostru cereau transformarea educaţiei, ca o condiţie a transformării societăţii.

Un punct de vedere deosebit a adoptat Em. Durkheim, după care societatea este ceva mai mult decît suma indivizilor ce o compun ; societatea este superioară şi exterioară individului, pe care îl formează potrivit trebuinţelor sale ; în consecinţă, educaţia este dependentă de societate, nefiind altceva decît o „socializare metodică a tinerei generaţii". Durkheim are însă o viziune statică, metafizică, asupra societăţii [2]. El nesocoteşte existenţa claselor sociale şi neagă lupta de clasă. În consecinţă, el nu-şi pune problema transformării societăţii.

Fiecare din aceste două poziţii ale pedagogilor şi sociologilor burghezi constituia şi o reacţie faţă de concepţia marxistă. Aceasta se vădeşte mai ales în insistenţa cu care susţineau ideea educării tinerelor generaţii în spiritul armoniei dintre clase.

Abordînd problemele vieţii sociale în general şi ale revoluţiei proletariatului în special, V. I. Lenin nu putea să nu se refere şi la educaţie, la raportul acesteia cu societatea.

Încă de la sfîrşitul secolului trecut, el a precizat în cîteva articole, prin care-şi definea poziţia faţă de narodnici, specificul şcolii din orînduirea capitalistă spre deosebire de şcoala feudală, făcînd distincţie între *şcoala de clasă* şi şcoala *de castă*. „Şcoala de castă cere elevului să aparţină unei anumite stări sociale. Şcoala de clasă nu cunoaşte stări sociale, ea cunoaşte numai cetăţeni. Ea cere tuturor elevilor *doar un singur lucru :* să plătească taxe pentru învăţătura lor" [3]. Făcînd această precizare, Lenin dezvăluia nu numai lacunele din interpretarea narodnică a raportului dintre societate şi educaţie, ci şi încercarea burgheziei de a ascunde legătura dintre educaţie şi propriile ei interese.

Din această precizare a lui Lenin decurgea o concluzie de o deosebită importanţă practică — dacă burghezia foloseşte şcoala pentru a da procesului de formare a tinerei generaţii o anumită orientare ideologică şi politică, partidul clasei muncitoare trebuie să asigure educarea maselor în spirit revoluţionar. Pentru acest motiv, aprecia V. I. Lenin, în activitatea politică a partidului „există şi va exista întotdeauna un oarecare element de pedagogie" [4]. Procesul de educare a maselor era subordonat, în concepţia sa, acţiunii politice de eliberare a acestora de orice fel de asuprire. Numai după ce se realiza această eliberare devenea cu putinţă satisfacerea trebuinţelor întregului popor privind învăţămîntul.

V. I. Lenin, ca şi Marx şi Engels, a militat pentru dreptul maselor la instrucţie, a învăţat proletariatul să lupte pentru un acces cît mai larg la învăţătură. Această instrucţie era înţeleasă ca o pregătire în vederea înfăptuirii revoluţiei. Prin această concepţie, Lenin se diferenţia nu numai de pedagogii burghezi, ci şi de o serie de lideri ai social-democraţiei europene, care considerau că este necesar ca în primul rînd să se asigure culturalizarea maselor şi numai după aceea să se treacă la înfăptuirea revoluţiei.

După victoria revoluţiei din Octombrie, Lenin a făcut dese referiri la educaţie, la contribuţia acesteia în construirea noii societăţi. „Noii pedagogii — arăta marele continuator al lui Marx şi Engels într-o cuvîntare ţinută în faţa învăţătorilor internaţionalişti în iunie 1918 — îi revine sarcina de a lega activitatea didactică de sarcina organizării socialiste a societăţii" [5].

[2] cf. Stanciu Stoian, *Metodologia comparativă în educaţie şi învăţămînt*, Bucureşti, 1968, p. 200—201.

[3] V. I. Lenin, *Opere complete*, vol. 2, Editura politică, Bucureşti, 1960, p. 470.

[4] V. I. Lenin, *Opere complete*, vol. 10, Ed. politică, Bucureşti, 1962, p. 355.

[5] V. I. Lenin, *Opere complete*, vol. 36, Ed. politică, Bucureşti, 1965, p. 446.

Era exprimată deci cu claritate ideea subordonării activităţii educative necesităţilor construcţiei noii orînduiri sociale. Dacă Marx şi Engels formulaseră teza că oamenii se vor transforma în procesul participării lor la transformarea revoluţionară a societăţii, Lenin a condus acest dublu proces de transformare. Îndată după cucerirea puterii politice a apărut necesitatea pregătirii din rîndul proletariatului a unui foarte mare număr de oameni capabili să organizeze, să conducă munca politică, economică, culturală ; în faţa ţărănimii muncitoare, care fusese eliberată de exploatarea moşierească, apăruse sarcina aprovizionării oraşelor şi armatei ; intelectualii erau chemaţi să sprijine, potrivit pregătirii ştiinţifice, eforturile de refacere şi dezvoltare a economiei ; tînăra generaţie trebuia educată în spiritul participării la acţiunea de construcţie a socialismului. În toate sectoarele se punea problema unei noi discipline sociale, deosebită calitativ de cea existentă în capitalism.

Organizarea marii producţii socialiste, capabilă să asigure o productivitate a muncii superioară capitalismului, presupunea utilizarea celor mai noi cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii. Tocmai de aceea Lenin cerea ca vechii intelectuali, formaţi în spirit burghez, să fie puşi să lucreze pentru construcţia noii societăţi. În procesul acestei participări, ei înşişi se transformau. Masele muncitoare puteau înţelege, din propria lor experienţă, cît de necesară este instrucţia pentru activitatea pe care o desfăşoară.

Alături de complexele sarcini economice, politice, sociale, şi în strînsă legătură cu acestea, construcţia noii societăţi impunea rezolvarea a numeroase probleme culturale : lichidarea analfabetismului, pregătirea unei noi intelectualităţi din rîndurile muncitorilor şi ţăranilor, ridicarea nivelului cultural al maselor etc. Toate aceste aspecte ale revoluţiei culturale erau strîns legate de şcoală. Se cerea ca şcoala însăşi să se transforme, dar această transformare depăşea tot ceea ce s-ar fi putut modifica în organizarea şcolii înainte de revoluţie. În Proiectul de program al P.C. (b) din Rusia, Lenin face următoarea precizare în legătură cu şcoala : „...să se desăvîrşească opera de transformare a şcolii, dintr-un instrument de dominaţie de clasă a burgheziei, într-un instrument de lichidare a acestei dominaţii, precum şi de desfiinţare totală a împărţirii societăţii în clase, operă începută de Revoluţia din Octombrie 1917“[6].

În concepţia lui Lenin, şcoala trebuia să devină un promotor al înfluenţei ideologice, organizatorice şi educative a proletariatului asupra păturilor semiproletare şi neproletare ale maselor muncitoare.

Referindu-se la sarcinile care reveneau şcolii îndată după Revoluţia din Octombrie, Lenin căuta să surprindă deosebirile dintre „şcoala veche“ şi „şcoala nouă“. Şcolii vechi îi erau proprii următoarele trăsături : ruptura totală dintre carte şi viaţa practică, buchiseala, însuşirea unor cunoştinţe inutile sau denaturate, pregătirea unor oameni care „să scrie şi să vorbească aşa cum le convenea capitaliştilor“.

Nota caracteristică a şcolii noi în concepţia lui Lenin poate fi redată prin următoarele sale cuvinte : „...toată munca în domeniul educării, pregătirii şi instruirii tineretului de azi să constituie o cultivare a moralei comuniste în rîndurile lui“[7]. Realizarea acestei sarcini presupune : a) „cunoaşterea tuturor faptelor fără de care nu poate fi în zilele noastre un om cult“, „a întregului tezaur pe care l-a elaborat omenirea“ şi b) legarea activităţii şcolare de lupta tuturor oamenilor muncii împotriva exploatatorilor.

Deşi deosebită, prin orientarea ei ideologică şi politică, potrivit concepţiei lui Lenin, noua şcoală păstrează de la şcoala veche „toate acele cunoştinţe a căror consecinţă este comunismul însuşi“[8]. Şcolii noi îi este specifică grija pentru *prelucrarea* cunoştinţelor în aşa fel încît „comunismul să nu fie ceva învăţat pe de rost, ci să fie ceva gîndit“, transformîndu-se într-o călăuză a muncii practice. Întreaga activitate instructiv-educativă va stimula participarea tinerei generaţii la lupta comună a tuturor oamenilor muncii.

Opoziţia dintre „şcoala nouă“ şi „şcoala veche“ o întîlnim şi în teoria pedagogică a reprezentanţilor „educaţiei noi“. Şi aceştia criticau şcoala veche, tradiţională, pentru faptul că solicita în mod deosebit memoria elevilor, că nu stimula activitatea acestora. Mai întîlnim

[6] V. I. Lenin, *Opere complete*, vol. 38, Ed. politică, Bucureşti, 1966, p. 116.

[7] V. I. Lenin, *Opere complete*, vol. 41, Ed. politică, Bucureşti, 1966, p. 308.

[8] *Ibidem*, p. 303.

la aceşti pedagogi şi o altă obiecţie : şcoala tradiţională era ruptă de viaţă, de aceea ei propuneau o serie de soluţii privind legarea şcolii de viaţă. Pentru reprezentanţii educaţiei noi, elementul nou al şcolii pe care o preconizau consta într-o tehnică didactică nouă, conţinutul învăţămîntului rămînînd, în esenţă, acelaşi ca în „şcoala veche". Legarea şcolii de viaţă însemna subordonarea ei în şi mai mare măsură intereselor de clasă ale burgheziei.

Aşa, de pildă, J. Dewey, declarîndu-se nemulţumit de formula „legarea şcolii de viaţă", a cerut adoptarea unei soluţii mai „revoluţionare" : introducerea vieţii în şcoală. Această formulă însemna, de fapt, o mai adîncă ruptură a şcolii de viaţă, de frămîntările sociale, „legarea" limitîndu-se la formarea unor deprinderi cerute de viaţa practică de fiecare zi.

Slujind altă societate decît cea pe care o slujise şcoala veche, şcoala nouă —socialistă — preia, în concepţia lui Lenin, tot ceea ce este valoros din vechea şcoală, ceea ce este înaintat în conţinutul învăţămîntului, ca şi unele din tehnicile didactice.

Raportul dintre şcoala nouă şi şcoala veche este subordonat raportului dintre cultura socialistă şi cultura societăţilor anterioare. După cum cultura socialistă nu se poate construi pe un teren gol, ei, dimpotrivă, folosind tot ceea ce este înaintat în cultura societăţilor anterioare, tot aşa şcoala nouă preia ceea ce este valoros în această cultură şi în experienţa instructiv-educativă anterioară.

În concepţia reprezentanţilor „educaţiei noi", „şcoala veche" era acea şcoală burgheză care nu mai satisfăcea în mod corespunzător necesităţile clasei sociale care o organizase cu cîteva decenii înainte ; această şcoală „veche" trebuia să fie înlocuită cu alta „nouă", capabilă să satisfacă în mai mare măsură interesele burgheziei în condiţiile imperialismului şi ale intensificării mişcării revoluţionare a proletariatului.

În concepţia lui Lenin, „şcoala veche" însemna şcoala burgheză, iar „şcoala nouă" era aceea care sprijinea acţiunea de construire a unei societăţi fără clase. Spre deosebire de pedagogia burgheză, care se străduia să ascundă caracterul de clasă al şcolii pe care o preconiza, Lenin afirma deschis legătura dintre şcoala socialistă şi lupta politică a proletariatului. Susţinînd teza legării şcolii de viaţă, Lenin avea în vedere mai ales antrenarea tinerei generaţii în acţiuni cu caracter obştesc, participarea la munca complexă de edificare a socialismului. Legarea şcolii de viaţă însemna legarea şcolii de politica clasei muncitoare, condusă de partidul marxist-leninist, înţelegerea acestei politici şi desfăşurarea unei activităţi corespunzătoare principiilor fundamentale ale acesteia.

Întemeindu-se pe concepţia materialismului istoric a lui Marx şi Engels şi dezvoltînd această concepţie în noile condiţii social-istorice în care a trăit, Lenin a condus procesul de educare revoluţionară a maselor din Rusia pentru cucerirea puterii politice de către clasa muncitoare, punînd apoi bazele organizării unei şcoli noi şi ale unui sistem de educaţie corespunzător necesităţilor construcţiei societăţii socialiste. Învăţătura sa privind organizarea şcolii socialiste a fost utilizată, în mod creator, potrivit condiţiilor specifice, de către fiecare din ţările în care, o dată cu construcţia socialismului, s-au reorganizat pe baze noi educaţia şi şcoala.

Educaţia — o problemă de reconsiderat

PAUL LENGRAND
şeful secţiei educaţie la U.N.E.S.C.O.

Emil după 200 de ani. Încă din secolul al XVIII-lea, Rousseau s-a mirat şi revoltat împotriva felului în care erau educaţi oamenii. Este neapărat necesar ca fiinţa umană să se adapteze la sistemul de educaţie sau, dimpotrivă, sistemul de educaţie să fie modelat după oameni ? Problema fundamentală a fost enunţată. De atunci, „educaţia şi viaţa" au fost pentru fiecare generaţie obiect de meditaţie, de reflecţie şi experienţă. Lista protestelor, propunerilor şi proiectelor este neîntreruptă. După Rousseau, apar Pestalozzi, Fröebel, Dewey, Freinet, Makarenko, Montessori şi alţi pionieri ai reformei educative. Trebuie să adăugăm şi o serie de filozofi care de asemenea au acordat prioritate educaţiei şi dezvoltării modelului uman. Să citäm numai pe Hegel, Comte sau Nietzsche. La fiecare pagină găsim această preocupare : cum îşi poate construi omul personalitatea sa în urma experienţelor, reflecţiilor şi contactului cu lumea.

Desigur, dispunem de un bogat material ideologic. Dar nu-i mai puţin adevărat că practica educativă a rămas în urma concepţiei educative. Structurile (tradiţionale) au exercitat în mod permanent o rezistenţă pasivă, uneori chiar activă, în procesul de transformare a educaţiei în conformitate cu interesele şi binele individului şi al societăţii.

Se pare că, dintre toate acţiunile umane, educaţia întîmpină cele mai mari greutăţi în drumul spre progres. Instituţii cunoscute prin caracterul lor stabil, ca biserica şi armata, sînt de decenii în plină evoluţie. Apărarea naţională nu se mai pregăteşte de mult în căzărmi, ci mult mai mult în laboratoare de către savanţi. La Roma, cînd episcopii din lumea întreagă discută cu papa despre puterea ecleziastică, simpli preoţi sînt găzduiţi de protestanţi şi cer să participe la discuţii.

Pînă acum cîtva timp, nu s-a întîmplat nimic asemănător în domeniul educaţiei, cel puţin în măsura în care se referă la copii şi adolescenţi. Evident, învăţămîntul — aşa cum se desfăşoară el în cele mai multe ţări cu structuri moderne — a parcurs mai multe etape de la amarele analize şi sumbrele descrieri ale lui Dickens sau ale lui Jules Vallès. Copiii nu mai sînt bătuţi. Afluenţii fluviilor nu mai sînt învăţaţi pe dinafară. Obiceiurile au progresat şi aceasta se resimte şi în practica învăţămîntului, care a beneficiat de cuceririle decisive ale civilizaţiei. Copilul este în general respectat, cel puţin din punct de vedere al integrităţii fizice. Pînă la un anumit punct, spiritul nou a pătruns şi în programe şi metodologie. Dar esenţialul a rămas neschimbat.

Instrumentele de care dispune societatea pentru instruirea şi educaţia viitorilor cetăţeni, în şcoli şi universităţi, generaţie după generaţie, prezintă aceleaşi caracteristici : legătura ocazională cu viaţa, ignorarea realităţilor concrete, divorţul dintre plăcere şi educaţie, absenţa dialogului şi a participării.

Obstacolele care stau în calea transformării sînt cunoscute. Unele sînt motivate. Nu trebuie neglijată funcţia de vehiculare a procesului educativ. Oare prin ce alte mijloace dacă nu prin învăţămînt se poate uni generaţia actuală de cele care au precedat-o ? În mod normal şi inevitabil, trecutul, acela al omenirii în general şi acela al fiecărei societăţi particulare, ocupă un loc de frunte în orice învăţămînt. Dar această „tradiţie" — oricît de preţioasă ar fi ea

— devine un obstacol cînd ea nu este integrată într-o viziune prospectivă a existenței, cînd ea servește drept pretext pentru a se opune forțelor vitale. De fapt, întregul sistem — așa cum este el constituit și cum funcționează — este un obstacol.

Învățămîntul obligatoriu, căruia nimeni nu-i poate contesta valoarea, paralizează totuși inovația. Pentru ce să schimbăm, de ce să facem mai bine ? De ce să găsim formule noi care să răspundă mai bine trebuințelor și aspirațiilor ființei umane în transformare cîtă vreme în mod automat, în fiecare an, școala își primește contingentul respectiv ?

Profesiunea didactică, așa cum este ea formată, nu favorizează de loc imaginația și invenția. Prin însăși profesia sa, profesorul — la orice nivel s-ar găsi el — nu este niciodată în situația de a dialoga. El nu este obligat să se explice cu egalii săi, ci el trece în virtutea examenelor date de la un statut de subordonat la un statut cu depline puteri. Din punct de vedere al autorității, nu există nici o altă profesiune care să concentreze într-o singură persoană atîta putere cîtă se află la un cadru didactic. El instruiește, formează, avînd privilegiul vîrstei și al cunoștințelor. El are dreptate prin definiție, el este judecător, practic fără apel, și în același timp executor al sentințelor. Nu este oare el acela care distribuie blamul, pedeapsa și recompensa ! Dacă înțelepciunea, cunoașterea oamenilor și a situațiilor pătrund în această lume închisă, aceasta se întîmplă desigur fiindcă din fericire unii reușesc să se salveze, luînd contact cu lumea reală, și aici intervine rezistența oamenilor și a faptelor : politica, arta, orașul... și educația adulților.

Cele mai multe sisteme școlare și universitare din zilele noastre sînt puse la punct pentru a produce un tip de individ care să asimileze drept adevăruri revelante miturile și referințele colectivității. Ceea ce constituie o temă pentru orice tip de școală, este dorința de a pune întrebări. Și tocmai acest spirit este acela care formează ființe autonome, cetățeni democrați, în fine pe adult, individ puțin docil, dificil să fie tipizat și capabil să se conducă după propria sa judecată în luarea deciziilor.

Înțelegem, azi, uimirea și amploarea scandalului resimțit în acele cercuri de care depindea pînă acum acțiunea educativă, cînd puterea și autoritatea lor a fost pusă sub semnul întrebării. De data aceasta nu în mod timid, ca în trecut, de către spirite luminate, progresiste, ci prin contestarea și revolta celor interesați. Evenimentele din ultimii ani sînt prea cunoscute ca să mai fie necesar să ne mai oprim asupra acestui subiect. Este suficient să amintim aici de un moment istoric, cînd contestația — fermentul de progres în toate domeniile esențiale ale civilizației moderne (revendicările muncitorilor, ale femeilor, ale oamenilor de culoare, ale acelora din colonii) — a pătruns în cetatea apărată cu atîta dîrzenie, cea a educației. Prin breșa de mari proporții care s-a produs prin acțiunea studenților în zidul conservatorismului educativ, prin această deschizătură, pătrunde în mod irezistibil puhoiul întrebărilor anterioare, cărora li se adaugă alte probleme mai noi, alimentate de nerăbdare și de noi speranțe.

Aceia care acceptă defectele și insuficiențele educației ca pe o expresie a unei ordini naturale sînt din ce în ce mai puțini numeroși. Se pare că lumea este angajată în bătălia de a cuceri o ordine nouă în educație, care, ca orice ordine veritabilă, trebuie să stabilească un echilibru între forțele contradictorii și să accepte forma transformabilă și temporară.

Am încerca în zadar să stabilim o listă exhaustivă a problemelor puse, unele fundamentale, altele de detaliu. Dar anumite probleme se impun cu vigoare și cu insistență.

Care este perimetrul acțiunii educative ? Care sînt elementele componente ale personalității căreia se adresează educația ? Am avut pînă acum definiții prea mărginite și restrictive. Au fost sacrificate valorile fizice, sociale, afective și estetice în favoarea exclusivă a unei concepții limitate despre inteligență și cunoaștere.

Se pare că s-a dat prea puțină atenție relațiilor dintre dezvoltarea persoanei, *datele obiective* (aparținînd sexului, rasei, biologicului, statutului socio-economic), dintre diferitele forme de *acțiune* (asupra lucrurilor și a oamenilor) și *diversele organizații educative.*

Este necesar să studiem în ce măsură se definește educația printr-o intervenție dinafară, o transmitere de cunoștințe și tehnici și în ce măsură este proiectat un fel de a fi al omului în univers,

un efort dirijat și sistematic al individului pentru a integra datele experienței într-o personalitate unitară și armonioasă. Cum putem articula cele două noțiuni relative la *ființă* și la *acumularea* educativă ?

Unde să *situăm* acțiunea educativă ? În școală ? Universitate ? Familie ? Uzină ? Stadion ? Sindicat ? Teatru ? În programele de radio și televiziune ? Există o noțiune globală, atotcuprinzătoare, instructivă și educativă care să permită sesizarea aporturilor specifice fiecărei situații și fiecărei instituții ? Cum să asociem și să armonizăm aceste diverse contribuții ?

Există o *vîrstă* care aparține educației ? Sau mai curînd trebuie să apreciem că fiecare vîrstă prezintă probleme specifice, că ființa umană trebuie să producă un efort original în fiecare etapă a existenței sale (fiind ajutată în acest scop de către structuri instituționale) pentru a înțelege în orice moment aspectele noi ale vieții, pentru a se înțelege și a se situa, dotîndu-se atît din punct de vedere afectiv, cît și intelectual, pentru a accepta noi stîrniri sau incitări și a asuma răspunderi cu competență și discreție. Nu găsim oare aici o extindere de reținut a conceptului general de educație, precum și a funcțiilor pe care este chemată să le îndeplinească în destinul uman ?

Cum să împăcăm trebuințele *selecției* cu acelea ale *formației* ?

În ce măsură învățămîntul din zilele noastre ține seama de *diversitatea* naturilor umane, de temperamente, de ritmul de maturizare și de varietatea vocațiilor !

Este educația în actualul context *un sprijin în procesul de dezvoltare* ? În ce condiții poate îndeplini aceste funcții ? În ce măsură dobîndirile epocii moderne, între altele sensul *istoric* și *spiritul științific*, au pătruns în programele și în metodele de învățămînt ? Educația — așa cum este ea practicată în școli și universități — nu constituie oare un obstacol de neînvins în dezvoltarea normală a *creativității* la copil (și la viitorul adult) ? Cum să repartizăm funcțiile educative între activitățile școlare și activitățile extrașcolare ? Nu putem utiliza instituțiile educative ca centre de activități culturale pentru întreaga comunitate ?

Ce *formație* ar trebui să primească cadrele didactice din toate categoriile pentru a fi pregătite să facă față noilor sarcini educative ? În special, n-ar trebui profesorul să învețe să asculte și să observe tot atît, dacă nu mai mult, decît să vorbească ? Nu este oare rolul profesorului acela de a organiza, de a plasa la locul lor structurile muncii și cercetării, în loc să-și etaleze știința sa? Care sînt locul, rolul și limitele *competiției* la nivelul învățămîntului ? Cum să evităm de a distruge prin clasificări principiul de solidaritate umană și de colaborare, obiective atît de esențiale atît pentru individ, cît și pentru societate ?

Cum să folosim *mijloacele de difuzare* (mass-media, presă, radio, televiziune, cinema etc.) nu numai pentru vehicularea informațiilor și pentru distracții, ci și ca instrumente de formare a spiritului și sensibilității? Putem accepta ca resursele naturale, în mod normal limitate, să fie *risipite*, de pildă prin redublări, prin limitări și eliminări fără remediu etc.?

Nu am ales decît — oarecum arbitrar — cîteva probleme dintr-un șir întreg care acoperea chestiuni conexe privind structurile societății, locul educației în societate și felul în care ea răspunde la obiectivele mai mult sau mai puțin explicite ale indivizilor și colectivității. Fiecare poate găsi și alte probleme, pe contul său propriu, dar nimeni nu este în măsură să furnizeze un catalog complet. Ceea ce interesează este de a ne da seama de un fapt central, dominant, că educația, în totalitatea ei, este sub semnul întrebării.

Evident, putem alege metoda de a nu schimba nimic, în afară de culoarea pereților imobilelor școlare și să pictăm pe ei imagini. Imobilismul își are rațiunea sa pe care o cunoaștem. Introducerea unei noi ordini reprezintă o acțiune redutabilă. Ea se realizează prin renunțări și sacrificii. Aceasta înseamnă o cantitate impresionantă de lucrări de tot felul și pentru aceasta este nevoie de curaj, de hotărîre și de o credință de neclintit în forțele omului. Ea exprimă o viziune optimistă a vieții, care ține către lichidarea unei viziuni pesimiste, atașate unor teologii perimate. Dar chiar și pentru situația cînd nu acționăm de loc trebuie să plătim un preț mare, uneori foarte ridicat.

Alții s-au orientat diferit. În multe ținuturi bate un vînt al inovațiilor. În unele locuri profesorul dispare de la catedră și este aproape invizibil în clasa sa. În altă parte, chiar ideea de clasă dispare. În unele țări nu se mai construiesc școli, ci „unități educative", care înglobează ansamblul procesului educativ din punct de vedere al beneficiarilor (copii, adolescenți, adulți), din punct de vedere al substanței (studiu, formație pre-profesională, organizarea timpului liber, informare și comunicare), din punct de vedere al profesiei didactice (apel la contribuția tuturor membrilor comunității locale care sînt în măsură să participe la opera generală de instrucție și de educație). Și mai ales, există o dezvoltare continuă a structurilor și metodelor pentru educația adulților. Aici sînt puse în practică un număr de principii ale noilor idei educative : lipsa obligativității, lipsa diplomelor (în afara unor cazuri excepționale), alegerea activităților în funcție de interese și aptitudini — schimburi și dialoguri — muncă în colectiv, relații și statut egal între corpul didactic și beneficiarii operei de învățămînt, care au de învățat unii de la alții, utilizarea la maximum a experienței vieții etc.

Toate aceste realizări, oricît de remarcabile ar fi ele, oricît de esențiale ar fi, nu pot fi transferate ansamblului educației. Chiar dacă copilul trebuie să înceapă însușirea autonomiei sale devreme, există totuși o perioadă destul de importantă în formația sa în care el este obiectul educației. Fapt este că educația adulților furnizează modelele unei expresii libere, din care orice categorie de învățămînt se poate inspira în mod legitim și util.

Ne aflăm în pragul unei noi ere a educației, în care accentul va fi pus mereu și din ce în ce mai mult pe subiect și prin aceasta noi depășim o epocă preistorică în care ființa umană a fost în primul rînd obiect al educației. Am văzut că o parte din răspunsuri au început să parvină chiar din mediul educatorilor. Dar acestea sînt soluții parțiale, care nu pot rămîne decît parțiale. Realizarea depășește competența unui mediu particular, oricît de calificat ar fi el și trebuie să înțelegem că lumea educației nu este mai bine plasată, pentru motivele expuse mai sus și pentru faptul că nu este nici comod și nici posibil să fii și parte și judecător.

Una din contribuțiile majore ale educatorilor conștienți de insuficiențele gîndirii și practicii acțiunii educative o constituie recunoașterea caracterului permanent al trebuințelor educative. Dar succesul actual al noțiunii de educație permanentă nu face altceva decît să scoată în evidență amploarea cercetărilor și experiențelor grație cărora conceptul poate deveni nu numai o interpretare a procesului educativ, în dimensiunile și etapele sale, ci un ghid pentru acțiune. Cine ne va învăța condițiile și ritmul dezvoltării persoanei ? Evident că psihologia. Cine va calcula real rentabilitatea acțiunii educative, considerată în sine și în relație cu celelalte forme de investiții ? Acesta este economistul. Pe de altă parte, sociologul va scoate la iveală rolul educației, ca produs și factor, în evoluția societății. Și nu este oare artistul acela care va contribui cu lecțiile sale prețioase privind relația dintre construcția unei opere — indiferent de forma ei — și dezvoltarea ființei umane ?

Pentru ca această realizare nouă, la care aspirăm, să capete forme concrete și să se înfăptuiască, va trebui să mobilizăm toate resursele de natură intelectuală, afectivă și practică, precum și forțele care susțin ansamblul edificiului social. Experiența din uzine, din agricultură, din birouri nu este ea tot atît de hotărîtoare în elaborarea doctrinei educative ca și înțelepciunea filozofilor, inspirația poeților, construcțiile teoretice și aplicațiile savanților ?

Grație noii educații, se va desprinde în mod progresiv un nou tip de om, în acord cu progresul concepției și cu ceririle sociale. Acest om va fi mai puțin interesat să se înarmeze cu un arsenal de răspunsuri și să-și calculeze avuția sa după numărul răspunsurilor acumulate. Dar el va fi omul interogărilor, care își va pune probleme. Printr-un efort educativ cu un caracter permanent omul va mînui cu ușurință și satisfacție cele trei forme esențiale de probleme : poetice, științifice și politice.

Pedagogia şi orientarea profesională

M. REUCHLIN, prof. la Sorbona
director al Institutului de studiu al muncii şi de orientare profesională

De la sfîrşitul celui de-al doilea război mondial, în numeroase ţări ale Europei, două forţe convergente au adus schimbări în obiectivele tradiţionale şi, ca urmare, în structurile tradiţionale ale învăţămîntului: presiunea crescîndă din an în an a păturilor largi ale populaţiei care, neavînd pînă atunci acces la formele de învăţămînt de lungă durată, au aspirat să-şi orienteze copiii către aceste forme ; presiunea necesităţilor de personal cu înaltă calificare, datorită efectului evoluţiei tehnologice, necesităţi ce nu puteau fi satisfăcute decît lărgind mult, socialmente, selectarea formelor de învăţămînt care dau această pregătire de înaltă calificare.

Învăţămîntul tinde să se democratizeze pentru acest dublu motiv şi această tendinţă spre democratizare are drept consecinţă o tendinţă către o schimbare de structură. Aceste schimbări nu se realizează peste tot. Acolo însă unde se realizează, ele iau totdeauna aceeaşi formă foarte generală : filierele educative verticale, selectînd fiecare dintr-un mediu social determinat, fac loc, într-un mod mai mult sau mai puţin complet şi mai mult sau mai puţin eficient, unor structuri orizontale, concentrînd în principiu pe toţi copiii de o anumită vîrstă, pe o perioadă care poate acoperi primii (nouă) ani de şcolarizare.

Desfăşurarea învăţămîntului de cultură generală determină în mod foarte larg orientarea ulterioară şi astfel se văd puse, în timpul perioadei şcolare şi în special în cadrul noilor structuri orizontale, problemele esenţiale ale orientării. Aceste probleme nu se pot compara cu cele care se puneau la ieşirea din vechile structuri verticale. Aceasta, înainte de toate, din cauza contextului în care se pun : posibilităţile de formare şcolară erau infinit mai limitate pentru un elev pe care un consilier de orientare îl întîlnea la ieşirea din învăţămîntul primar obligatoriu decît pentru un elev a cărui orientare şcolară este în mod explicit studiată şi înlesnită în tot cursul şcolarizării, şi în special în momentul cînd este posibil să fie îndreptat spre studii secundare îndelungate. Există un întreg ansamblu de factori care pot juca un rol hotărîtor în cel de-al doilea caz, pe cînd în primul caz aceşti factori lipseau. Factorii pedagogici, despre care în esenţă ne propunem să vorbim aici, se clasează printre aceştia.

Problemele de orientare, aşa cum se pun în cadrul noilor forme de organizare a învăţămîntului, ridică adeseori mult mai multe probleme pe scară individuală. Nu este desigur neglijabilă activitatea prin care un elev — efectuînd o ucenicie profesională de scurtă durată — este orientat spre meseria ce corespunde cel mai bine cu aptitudinile şi gusturile sale. Este însă fără îndoială şi mai important de a face în aşa fel ca un elev care poate năzui să intre — la timpul cuvenit — într-o şcoală de ingineri (oricare ar fi ea) să nu fie orientat spre o ucenicie profesională de scurtă durată (oricare ar fi ea). Factorii pedagogici de orientare nu jucau decît un rol limitat în primul caz ; ei vor juca un rol hotărîtor în al doilea.

Această lărgire şi reconsiderare a problemelor de orientare, care nu caracterizează de loc situaţia din Franţa, dar care se regăseşte sub diverse forme în numeroase ţări din Europa, a antrenat pretutindeni, şi în Franţa, o schimbare profundă a organismelor care (de exemplu, Centrul de orientare profesională) tratau aceste probleme în cadrul limitat fixat de vechea organizaţie. Această evoluţie relativă la problemele de orientare, care nu constituie decît un aspect al unei evoluţii mult mai generale, este greu de realizat, de pus practic în aplicare, fără îndoială, atît pentru cadrele didactice, cît şi pentru consilieri. Unul din aspectele centrale ale acestor difi-

cultăți rezidă în semnificația nouă pe care o capătă pedagogia în materie de orientare, și din acest motiv am considerat că trebuie să luăm aceste dificultăți ca temă pentru articolul de față.

Aș vrea să subliniez, în primul rînd, cîteva fapte care ilustrează importanța pedagogiei în materie de orientare. Voi încerca apoi să pun problema formelor pe care le pot îmbrăca, în domeniul pedagogiei, contribuțiile *serviciilor de orientare a selecției profesionale.*

Pentru a accentua importanța pedagogiei în orientare, trebuie subliniat faptul că dacă democratizarea învățămîntului pune mai întîi probleme de structuri și de organizare, ea nu ar putea fi asigurată doar prin măsuri privind aceste structuri și această organizare.

Este neîndoielnic pentru mine că măsurile luate pentru a deschide larg porțile învățămîntului secundar sau pentru a apropia diferitele secțiuni ale primului ciclu de acest învățămînt erau primele care trebuiau luate pentru a democratiza învățămîntul și că este cazul să fie dezvoltate. Ar fi însă, după părerea mea, o greșeală să crezi că cei din corpul didactic și consilierii pot considera că și-au schimbat doar locul în organigramă sau au schimbat puțin subiecții, dar că pot, și unii și alții, să continue a utiliza metodele lor tradiționale în spiritul tradițional. Cauzele unor astfel de erori sînt ușor perceptibile. Forțele inerției sînt pretutindeni considerabile și există un pericol care pîndește toate reformele învățămîntului, în Franța ca și altundeva, acela de a le reduce la simple schimbări de formă. *Numai o reformă a pedagogiei poate da un conținut reformelor aduse structurilor și organizării învățămîntului.* Cu alte cuvinte, aceste reforme de structuri și organizare nu deschid orientării posibilități noi și mai democratice decît în măsura în care sînt însoțite de o reformă a pedagogiei. Aceasta înseamnă și transformarea orientării profesionale într-o acțiune educativă de lungă durată.

Fiecare consilier de orientare cunoaște un număr mare de cazuri individuale care ar putea, fără îndoială, ilustra această idee. Eu aș vrea să adaug rezultatele unor anchete conduse pe eșantioane mai mari, din care, în ultimă instanță, reiese obligația unei conduite noi, de reintegrare a orientării școlare în contextul pedagogic general.

Mă voi referi la două anchete, realizate cu concursul consilierilor de orientare francezi, una în departamentul Loiret, la nivelul ciclului de observație (clasele a 6-a și a 5-a), cealaltă pe scară națională, la nivelul clasei a 3-a [1].

Prima anchetă s-a extins la toți elevii (în număr de 3124) înmatriculați în 1961-1962 în clasa a 5-a de învățămînt public în departamentul Loiret. Pentru acești elevi se dispunea de o cantitate mare de informații, culese în C.M. 2, în clasele a 6-a și a 5-a.

A doua anchetă s-a efectuat pe un eșantion reprezentativ, pe scară națională, cu elevi care frecventau în 1963-1964 clasa a 3-a a învățămîntului public din Franța. Aici eșantionul comporta mai mult de 10 000 elevi și numărul de informații culese pentru fiecare dintre ei era de ordinul a 250.

Un *prim exemplu,* extras din ancheta în Loiset, tinde să arate că nu este suficient a înlesni accesul la ciclul de observație a copiilor ieșiți din clase social-profesionale diferențiate din punct de vedere al nivelului cultural, dacă aceste măsuri nu sînt însoțite de aplicarea unei pedagogii adaptative. Este important să intervină măsuri pedagogice corespunzătoare încă la nivelul învățămîntului elementar, și chiar înainte.

Un *al doilea exemplu,* extras din aceeași anchetă, privește pe elevii care, fără să fie candidați la ciclul de orientare au fost recunoscuți a fi apți să intre în clasa a 6-a de către comisie. Această ne-candidatură de elevi apți este legată de condițiile de locuit, factor ale cărui efecte pot fi ameliorate prin asemenea măsuri cum ar fi crearea de grupe de observație dispersate sau de rețele de transport școlare.

Iată, în sfîrșit, *un al treilea exemplu,* vizînd să ilustreze ideea că dacă pedagogia tradițională ar trebui să fie păstrată în cadrul structurilor noi, ea nu le-ar permite acestora să se realizeze și anume să asigure o orientare mai democratică.

---

[1] Să amintim că în Franța clasele C.M. 2 (Curs mediu, al 2-lea an), a 6-a, a 5-a, a 3-a corespund respectiv, pentru un elev care nu a repetat nici o clasă, cu al 5-lea, al 6-lea, al 7-lea, al 8-lea și al 9-lea an de școlarizare.

Cele două anchete citate au fost publicate : F. Bacher, M. Reuchlin, *Le cycle d'observation. Enquête sur l'ensemble des élèves d'un département (Loiret, 1960—1962),* „B.I. N.O.P.", 1965, 21, nr. 3, 149—236.

M. Reuchlin, F. Bacher, *L'orientation à la fin du premier cycle secondaire.* Paris, P.U.F., 1969, 392 p.

Am găsit, atît la nivelul ciclului de orientare, cît şi la cel al clasei a 3-a, aceleaşi fapte privind, pe de o parte, factorul verbal, pe de altă parte, vîrsta.

Probele verbale şi vîrsta sînt legate de reuşita şcolară într-a 5-a şi a 6-a. Probele verbale sau de cunoştinţe la franceză sînt în special cele mai bune pentru pronosticarea reuşitei generale, la nivelul C.M. 2, într-a 5-a. Criteriile verbale sînt, pe de altă parte, cele mai uşor de prezis. Orientarea între secţiunea modernă şi secţiunea clasică este în aceeaşi măsură legată şi de reuşita verbală şi de vîrstă.

Din nou, soluţia problemei pare a fi de ordin pedagogic.

Este de dorit ca metode mai puţin verbale să fie folosite în secţiunile de tranziţie şi în anumite secţiuni moderne, cu o condiţie esenţială : aceea ca ele să fie neapărat concepute ca metode *tranzitorii*, vizînd să înlesnească unui număr cît mai mare posibil de elevi mînuirea gîndirii abstracte şi verbale, fără de care ei nu vor putea avea acces la studiile de lungă durată, chiar de natură tehnică. Este foarte important ca folosirea neîndemînatecă a metodelor concrete să nu le transforme într-un nou factor de segregaţie.

S-ar putea, de asemenea, ca avantajele inerente unei vîrste mai înaintate, avantaje care există cu siguranţă, să fie sistematic inventariate şi exploatate de către pedagogi.

Vedem ce importanţă capătă pedagogia într-o orientare ale cărei etape esenţiale se situează acum, în timpul vieţii şcolare. Această importanţă nu va putea decît să crească, în măsura în care se va atenua în mod progresiv influenţa factorilor intrinseci care apasă încă atît de greu asupra orientării. Care ar putea fi atunci rolul unui serviciu care nu este compus din pedagogi în sensul obişnuit al cuvîntului şi care nu are învăţămîntul în atribuţiile sale ? Evoluţia de care vorbim să ducă oare la dispariţia acestor educatori ce nu predau, care sînt consilierii de orientare şcolară şi profesională (O.S.P.) ?

Aşa s-ar judeca, dacă s-ar considera că evoluţia, ale cărei linii mari le-am amintit la început, a modificat forma luată de problemele de orientare, dar nu a modificat aspectul problemelor pedagogice. Se acordă mai lesne un caracter de permanenţă propriei activităţi decît celei a altuia, şi poate că aceasta explică faptul că o asemenea eroare de apreciere se poate produce uneori la corpul didactic.

De fapt, *această pedagogie care a căpătat atîta importanţă în materie de orientare nu mai poate fi pedagogia tradiţională. Evoluţia de care vorbim a conferit problemelor pedagogice dimensiuni noi şi, după părerea mea, în lărgirea acestor probleme pedagogice trebuie căutată astăzi definirea sarcinilor ţinînd de competenţa O.S.P.*

În structurile educative verticale pe care le evocam la început, problemele pedagogice nu aveau decît o valoare limitată. Alegerea uneia din aceste filiere se făcea în mare parte pentru motive extra-pedagogice. Pedagogia nu-şi putea pune nicidecum problema transferului dintr-o filieră în alta, între care existau despărţituri prea etanşe. Nivelul şi natura formaţiei şcolare erau determinate în mult mai mare măsură de grupul social din care provenea elevul decît de rolul care-l aştepta în societatea adulţilor. Aceste circumstanţe, care făceau din orientarea profesională o problemă extra-şcolară, făceau din pedagogie o problemă pur şcolară. *Evoluţia la care a fost supusă orientarea şcolară şi profesională a avut un alt efect : ea a reinserat pedagogia într-un întreg context economic, social, geografic*, într-un întreg context temporal, de asemenea. De unde, apariţia de probleme la a căror soluţionare consilierul O.S.P. trebuie să colaboreze.

Evoluţia a făcut mai evidentă inserţia problemelor pedagogice într-un anumit context economic şi social.

Nu trebuie să uităm că una din cele două cauze care explică evoluţia este nevoia de personal didactic calificat în societăţile moderne. Şcoala îşi vede astfel atribuite responsabilităţi mai precise. Este de remarcat că rentabilitatea învăţămîntului, previziunile relative la necesităţile învăţămîntului utilizează de puţin timp metode econometrice [2].

Pe scară individuală, atitudinile copiilor şi ale părinţilor faţă de problemele şcolare — atitudini care constituie o variabilă pedagogică importantă — variază după cum sînt mai mult sau mai puţin conştienţi de aspectele noi ale evoluţiei

---

[2] A se vedea *Le facteur residuel et le progrès économique: Organisation de coopération et de développement économique*, Paris, 1964, 312 p.

Modèles économètriques de l'enseignement; J. Tinbergen, H. C. Bos, *Enseignement et développement*, Paris, 1965, 101 p.

economice. Or, începuturile democratizării au adus la anumite nivele şcolare o populaţie mai eterogenă.

Cadrele didactice trebuie să facă mai mari eforturi sub raportul pregătirii, să înţeleagă acest aspect relativ nou al problemelor pedagogice. *Pregătirea lor nu comportă, în general, o iniţiere în probleme economice.* Pe de altă parte, este un lucru obişnuit la ei, să atribuie aproape exclusiv unor caracteristici individuale dificultăţile întîmpinate de către elevi. În cursul anchetei asupra clasei a 3-a, s-a cerut profesorilor acestei clase să indice natura dificultăţilor întîmpinate de elevii lor la franceză şi la matematică. *Numai 2% din răspunsuri făceau aluzie la condiţiile de viaţă puţin favorabile muncii şcolare.*

În ce mod poate consilierul să colaboreze la formularea şi la rezolvarea problemelor suscitate de această evoluţie ? Serviciile O.S.P. joacă un rol considerabil în informarea părinţilor şi a copiilor asupra însemnătăţii social-economice a prelungirii studiilor şcolare.

În domeniul *inteligenţei,* al aptitudinilor şi al *cunoştinţelor,* noi am menţionat mai multe rezultate care ar putea să fie semnalate profesorilor. Aceste rezultate ar putea fi stabilite, de asemenea, la nivel regional, uneori printr-o simplă despuiere adaptată a observaţiilor culese în cursul funcţionării normale a serviciilor de orientare.

Dar, un întreg ansamblu de fapte rămîne să fie evocat. El este legat de *atitudinile* părinţilor faţă de problemele pedagogice şi de legătura acestor atitudini cu un întreg context social şi economic, deci cu un context care variază de la un individ la altul într-o instituţie sau o clasă socialmente eterogenă.

Să nu uităm că mai bine de 40% din dificultăţile pedagogice sînt atribuite de către profesori, în clasa a 3-a, unor asemenea factori ca dezinteresul, lipsa de integrare în munca şcolară, neatenţia, factori despre care se poate spune că depind de o anumită atitudine cu privire la şcoală. De ce este, aşadar, legată această atitudine ? De factori strict individuali, aşa cum cred adesea profesorii, sau de factori acţionînd asupra unor colectivităţi ?

Referindu-se la evoluţia structurii populaţiei active, în care predominanţa trece de la sectorul primar la sectorul secundar şi apoi terţiar, se poate spune că o atitudine favorabilă studiilor generale şi studiilor îndelungate este legată, la elevi, de nivelul atins în această evoluţie. Ea este mai accentuată în regiunile mai puţin agricole, în acelea în care industriile prelucrătoare se dezvoltă, în aglomerările importante, unde debuşeurile sînt mai numeroase (existenţa acestor debuşeuri neantrenînd, deci, cum s-ar fi putut aştepta, o creştere a numărului de copii dorind să-şi cîştige imediat existenţa), unde piaţa forţei de muncă este mai încordată.

În ceea ce priveşte orientarea literară sau ştiinţifică a studiilor la care se gîndesc copiii, se constată că factorii familiali, geografici, economici favorabili prelungirii învăţămîntului sînt asociaţi cu un număr mai mare de vocaţii ştiinţifice şi mai puţin de vocaţii literare.

Evoluţia a făcut mai evidentă inserţia problemelor pedagogice în contextul lor geografic. În Franţa, au fost instituite unităţi geografice de orientare, districtele. Circulara din 5 ianuarie 1965 le defineşte astfel : „În această perspectivă, districtul va fi, prin definiţie, *unitatea de orientare,* adică circumscripţia geografică în sînul căreia va fi realizată ventilarea ansamblului de efective către instituţiile din al doilea ciclu, care nu mai sînt juxtapuse, ci coordonate". Se vede că în sînul acestor unităţi apare o responsabilitate colectivă, o coordonare necesară, care nu existau pînă în prezent într-un mod atît de explicit.

Or, în stadiul actual, şefii instituţiilor şi profesorii sînt uneori insuficient informaţi asupra posibilităţilor şi exigenţelor proprii ale altor instituţii din regiunea lor. Se găsesc mai multe mărturii ale acestui fapt în ancheta pe care am întreprins-o printre conducătorii de instituţii şi profesori [3].

În acest domeniu, consilierii de orientare şcolară şi profesională pot aduce o măsură comună a metodelor de comparaţie prin referinţă la un cadru mai larg decît al clasei sau al instituţiei. Ei au avut de-acum prilejul să o facă în cadrul consiliilor de orientare. Pe scară naţională, am fost frapaţi de diversitatea foarte mare care există la nivelul mediu al claselor a 3-a. La franceză, de exemplu, notele medii obţinute de 165 de clase ale liceelor clasice şi moderne se dispersează fără soluţie de continuitate de la 29 la 56 (la 80). La matematică, mediile acestor clase se întind de la 8 la 27 (la 44). În aceleaşi condi-

[3] C. Bennassy-Chauffard, M. Reuchlin, *L'activité du conseiller d'orientation scolaire et professionelle dans l'enseignement général du second degré,* „B.I.N.O.P." no. spécial, 1964, 146 p.

ţii, clasele colegiilor de învăţămînt general se dispersează de la 31 la 49 la franceză, de la 13 la 37 la matematică. Aceste date culese pe scară naţională pot ajuta pe şefii instituţiilor şi pe profesori să ia cunoştinţă de acest gen de probleme pe scară locală. Despuieri parţiale sau anchete noi vor putea preciza asemenea observaţii pe scara districtului.

Evoluţia a făcut mai evidentă inserţia problemelor pedagogice individuale în contextul lor temporal.

Reformele învăţămîntului tind să suprime anumite examene şi să le înlocuiască prin note şcolare adunate timp de mai mulţi ani cu ajutorul unor fişe sau dosare. Această evoluţie oferă posibilităţi de progres. Ea însă nu rezolvă problema unei observaţii şi a unei orientări obiective. Într-adevăr, foarte numeroase experienţe de docimologie au arătat că profesori diferiţi utilizau scări de notare larg divergente. Trecerea de la un profesor la altul poate aşadar crea iluzia unei evoluţii a elevului.

Consilierii de orientare şcolară şi profesională, informaţi asupra acestor dificultăţi în timpul formării lor în institute, pot ajuta corpul didactic în acest sens.

Alături de aceste contribuţii docimologice trebuie subliniată importanţa continuităţii în acţiunea serviciului de orientare. Consilierul constituie adeseori elementul cel mai stabil în echipa însărcinată cu observarea şi orientarea. S-a subliniat şi faptul că obiectivele consilierilor de orientare se stabilesc pe termen mai lung decît obiectivele fiecăruia dintre profesori.

Evoluţia a făcut mai evidentă inserţia observărilor pedagogice în cadrul altor observări. Ea tinde să favorizeze schimbările de orientare. Dar, aceste schimbări sînt oare posibile ? Împărţirea în secţiuni nu corespunde ea oare unei realităţi psihologice profunde, care ar releva diferenţe de inteligenţă, de aptitudine şi de interes considerabile ?

Observaţiile propriu-zis pedagogice făcute de profesori în fiecare secţiune nu pun decît rareori în lumină însemnările sau deosebirile dintre grupe de elevi frecventînd secţiuni diferite. O anumită tradiţie pedagogică tinde, pe de altă parte, să sublinieze diferenţele dintre secţiuni.

Consilierii aduc acestor probleme elemente de informaţie care nu depind direct de fiecare materie de învăţămînt. S-a subliniat că optica lor era diferită de cea a profesorilor, că le era mai uşor de a lua în considerare copilul şi nu numai elevul.

Pe scara colectivităţilor, anchetele despre care vorbim au permis să se pună în lumină foarte largi suprapuneri între secţiuni diferite sub unghiul cunoştinţelor, inteligenţei şi intereselor. Mulţi copii care frecventează o secţiune considerată în mod tradiţional „inferioară" obţin în realitate rezultate cel puţin egale cu rezultatele medii observate în secţiunile „superioare". Anchetele aduc deci argumente obiective în favoarea unei orientări foarte fluide în cursul primului ciclu.

Uneori se pare că consilierul de orientare aspiră să se definească mai bine pe sine însuşi, că doreşte să ştie poate, în final, care sînt graniţele competenţei sale, în ce domeniu precis se află la el acasă. Toţi consilierii sînt sensibili, într-adevăr, la ridicolul la care se expun dacă, în faţa unui cadru didactic specializat, ei ar pretinde să-şi extindă competenţa de la economic la pedagogic. Centrul activităţii lor constă în a înţelege copilul şi a colabora la educaţia lui în calitate de psihologi.

Economia, pedagogia, ne interesează în măsura în care ele modifică *datele* problemelor psihologice sau în măsura în care oferă *soluţii* la aceste probleme. Aceasta înseamnă că ele ne interesează foarte mult. Dar, aceasta înseamnă de asemenea că ele ne interesează sub un anumit unghiu, că dispunem de un criteriu pentru a îndepărta din efortul nostru de documentare şi din cîmpul nostru de activitate ceea ce priveşte numai pe economist sau pe cadru didactic.

Chiar dacă se acceptă ca sarcina noastră să fie astfel centrată, o pregătire multidisciplinară, cu predominanţă psihologică, marcată în mod clar, rămîne necesară consilierului. Acest caracter multidisciplinar al formării pe care o dau institutele sau pe care consilierii şi-o dau constituie, cred, o originalitate, şi poate originalitatea esenţială a serviciilor de orientare şcolară şi profesională. Dacă aceste servicii pot astăzi să aducă o contribuţie originală la rezolvarea anumitor probleme pe care le pune educaţia, aceasta se datoreşte faptului că problemele educative, ca multe din problemele care se referă la om, au devenit probleme cu faţete multiple, care nu mai pot fi abordate în cadrul pe care tradiţia îl atribuie fiecărei ştiinţe şi fiecărei instituţii.

Pionieria și educația tehnico-științifică

În zilele de 13 și 14 aprilie a.c. s-au desfășurat lucrările simpozionului *Copiii și progresul tehnico-științific contemporan*, organizat de Consiliul Național al Organizației Pionierilor. Acest simpozion a reprezentat una din numeroasele manifestări încadrate într-un sistem amplu de acțiuni pe care le organizează și le susține Consiliul Național în vederea pregătirii unei importante conferințe internaționale cu tema *Educația copilului în fața progresului științei și tehnicii contemporane*, care va avea loc la București, în a doua jumătate a lunii iulie 1970.

Reunind un număr impresionant de autori (65 persoane) din diverse domenii de activitate : cadre didactice universitare, cercetători științifici (psihologi, pedagogi, sociologi, filozofi, medici, economiști, ingineri etc.), activiști ai consiliilor pionierești, conducători de cercuri din casele de pionieri și din școlile de cultură generală, precum și specialiști din Ministerul Muncii, simpozionul a cuprins principalele probleme ale educației tehnico-științifice.

În ședința plenară s-a dezvoltat referatul *Contribuția activităților tehnico-științifice pionierești la educarea personalității creatoare a pionierilor și școlarilor*, susținut de tov. Virgiliu Radulian, președintele Consiliului Național al Organizației Pionierilor, care a circumscris într-un tablou amplu realizările Organizațiilor Pionierilor din Republica Socialistă România în domeniul tehnico-științific, indicînd totodată principalele direcții de dezvoltare ale acestui important aspect al activității pionierești în etapa actuală și în perspectivă. Vorbitorul a subliniat că numai conjugînd eforturile Organizației Pionierilor cu cele ale școlii se poate realiza educarea personalității creatoare a pionierilor și școlarilor, se poate prefigura personalitatea complexă a comunismului de mîine.

Comunicările s-au prezentat, în raport cu problematica abordată, în două secții : *Bazele teoretice ale educației tehnico-științifice* (44 de comunicări grupate în două subsecții — A. Probleme generale ale educației tehnico-științifice (20 de comunicări), B. Conținutul educației tehnico-științifice (24 comunicări), și secția a II-a : *Metodica activității tehnico-științifice pionierești* (20 de comunicări).

Multe comunicări au adus contribuții valoroase privind fundamentarea teoretică a educației tehnico-științifice, au conținut soluții și modalități de rezolvare concretă a sarcinilor educației prin muncă, au formulat sugestii și au conturat concluzii prețioase pentru activitatea de viitor.

În subsecția (A) s-au dezbătut cîteva probleme centrale ale activității pionierești cum ar fi : stimularea și dezvoltarea creativității, formarea gîndirii tehnice, a intereselor și aptitudinilor tehnice, atrăgîndu-se totodată atenția asupra unor repercusiuni negative provocate de o educație necorespunzătoare în ceea ce privește curiozitatea tehnică a copiilor, sau de o selecție arbitrară a informației tehnico-științifice contemporane.

Reprezentînd o direcție de acțiune educativă căreia i se acordă un loc prioritar în mișcarea pionierească din patria noastră, educația tehnico-științifică trebuie corelată, în același timp, cu registrul larg al influențelor educative ce se exercită asupra copiilor pe plan moral, intelectual și estetic. Pornind de la

acest deziderat, trebuie să-i familiarizăm pe copii cu tehnica, cu mașinile producției moderne, cu munca desfășurată în noile condiții și să-i facem să înțeleagă că tot ceea ce a înfăptuit mintea iscusită a omului contemporan trebuie să slujească cauza nobilă a păcii, să contribuie la prosperitatea întregii umanități.

Firește, pentru a rezolva în mod creator și cu eficiență educativă optimă sarcinile educației tehnico-științifice a pionierilor și școlarilor, se impune realizarea neîntîrziată a unei cercetări interdisciplinare care să angajeze pedagogi, psihologi, sociologi, economiști, filozofi, ingineri și practicieni cu vastă experiență, spre a da răspunsuri documentate și argumentate științific unor astfel de probleme : raportul dintre activitatea tehnică la care sînt antrenați pionierii și nivelul real al cunoștințelor dobîndite în școală ; care este nivelul informațional al vîrstei ; în ce măsură este solicitat și care este de fapt nivelul potențialului psiho-fizic al copilului la vîrsta pionieriei ; ce modalități de activizare a copiilor sînt indicate în procesul educației lor tehnico-științifice și cum putem îmbina armonios munca pentru obținerea performanțelor, premiilor, pentru cîștigarea concursurilor, cu acțiunea de masă în acest domeniu de activitate.

Întrucît în condițiile actuale se mențin diferențe de dotare între sat și oraș, sub raportul accesibilității informației tehnico-științifice, e necesar să se acorde mai multă atenție familiarizării copiilor din mediul rural cu tehnica modernă și să se valorifice cu discernămînt condițiile locale pentru îmbogățirea și dezvoltarea bazei materiale a cercurilor.

În cadrul subsecției (B) — *Conținutul educației tehnico-științifice* — accentul s-a pus pe formarea noilor deprinderi de muncă fizică și intelectuală, specific tehnică, pe rezolvarea problemelor pe care le ridică orientarea și preorientarea școlară a elevilor. Evident, subliniind deosebita valoare informativă și formativă a cercurilor tehnice, s-a analizat ponderea pe care o dețin activitățile tehnico-științifice în cadrul unităților și detașamentelor de pionieri, insistîndu-se asupra valorificării rationale a unor forme de activitate care ar contribui la cultivarea interesului pentru tehnică și la formarea unei atitudini pozitive față de muncă. Cunoașterea și popularizarea unor reprezentanți de seamă ai științei și tehnicii românești (cărora radioul, televiziunea și presa ar trebui să le acorde un interes sporit), folosirea literaturii tehnico-științifice, a literaturii științifico-fantastice și a celei de popularizare a științei, precum și vizitele în diferite unități productive din industrie și agricultură ar trebui să reprezinte forme de activitate complementare celor ce se consumă în cadrul cercurilor de profil din casele de pionieri, de la Palatul Pionierilor sau din școlile de cultură generală. Asemenea forme de activitate ar contribui totodată la consolidarea bazelor acțiunii complexe de integrare școlară, profesională și socială a pionierilor și școlarilor.

Discuțiile din această subsecție au evidențiat faptul că, în general, comunicările au pus un accent mult prea mare pe aspectul informativ al educației tehnice, în dauna celui formativ, care trebuie să reprezinte punctul de plecare, pivotul și scopul educației tehnico-științifice în mișcarea pionierească. Cu acest prilej, s-a criticat, pe bună dreptate, tendința de a didacticiza activitatea tehnico-științifică pionierească și de a minimaliza, în același timp, valoarea elementului romantic, specific vîrstei, sau de a nesocoti îmbinarea procesului de cunoaștere cu preocuparea pentru recreerea copiilor. De asemenea, s-a subliniat ca absolut necesară problema studierii și reglementării eforturilor depuse de copii pentru îndeplinirea obligațiilor școlare și extrașcolare și s-a relevat importanța educativă pe care o reprezintă stimularea elevilor ce manifestă aptitudini intelectuale și care obțin performanțe deosebite în activitatea de cerc.

În cea de-a doua secție — *Metodica activității tehnico-științifice pionierești* — s-au prezentat comunicări valoroase care au analizat mijloacele prin care cercurile tehnico-științifice contribuie la formarea și la consolidarea atitudinii pozitive față de muncă, au evidențiat eficiența vizitelor în producție privind familiarizarea copiilor cu tehnica modernă și au demonstrat ce posibilități multiple oferă ziarele și revistele pentru a realiza o informare tehnico-științifică la zi a pionierilor și școlarilor.

Pentru a integra activitățile tehnico-științifice pionierești într-un sistem educativ unitar, s-a subliniat ca absolut necesară corelarea activităților practice din programa școlară cu cele pionierești și diferențierea acestor activități pentru băieți și fete, întrucît cercurile cu profil gospodăresc, casnic și utilitar, deocamdată, nu satisfac opțiunile și interesele

fetelor. Rezultatele obținute pînă în prezent în activitatea cercurilor tehnice din casele de pionieri, experiența pozitivă pe care au dobîndit-o mulți conducători de cercuri confirmă ideea că, din zi în zi, casele de pionieri își manifestă pregnant rolul lor de centre metodice ale activității pionierești pentru unitățile și detașamentele de pionieri din raza lor de acțiune.

Întrucît mulți dintre autorii comunicărilor acestei secții lucrează nemijlocit cu pionierii, cunoscînd direct condițiile și posibilitățile de care dispun cercurile tehnice — atît din mediul urban, cît și din cel rural — s-a propus să se țină seamă în orientarea profilului cercurilor de specificul local, de condițiile pedo-climatice, recomandîndu-se insistent dezvoltarea cercurilor agro-biologice în mediul rural, în zonele cu specific pomicol, viticol sau legumicol. În același timp, s-au formulat propuneri judicioase privitoare la îmbunătățirea activității acestor cercuri, care pot contribui la o rațională orientare școlară și profesională a elevilor.

Constatîndu-se că se manifestă tendința de tutelare excesivă a copiilor de către adulți, unii conducători de cercuri manifestînd dezinteres față de munca elevilor, e necesar să se promoveze în viitor acele metode și procedee de lucru care pot contribui la activizarea și la dinamizarea copiilor din cercurile tehnico-științifice, împletindu-se armonios aspectul practic cu cel teoretic, utilul cu frumosul, interesantul cu atractivul, într-o sinteză bogată în valențe educativ-formative. De asemenea, s-a subliniat convingător faptul că problemele complexe ale educației tehnico-științifice pot fi rezolvate în condiții optime de Organizația Pionierilor numai printr-o colaborare continuă și susținută cu toți factorii educativi, un rol cu totul deosebit revenind cercetării științifice.

Atmosfera de lucru în care s-a desfășurat simpozionul, interesul viu manifestat de participanți cu prilejul discuțiilor, competența cu care s-au dezbătut problemele teoretice, precum și caracterul operațional al propunerilor formulate cu acest prilej ne îndreptățesc să afirmăm că acest simpozion a constituit pentru Organizația Pionierilor o manifestare științifică prestigioasă.

Profesor LUCIAN P. PANAIT

Sesiune interjudețeană a Societății de științe biologice

În zilele de 8 și 9 aprilie 1970 s-au desfășurat în București lucrările sesiunii secției didactice a Societății de științe biologice, în colaborare cu Inspectoratul școlar al municipiului București și Casa corpului didactic. Participanții la acest simpozion din județele Argeș, Brăila, Galați și Ilfov s-au folosit de acest prilej pentru a face un larg schimb de informații și experiență cu privire la predarea biologiei generale în școala de 10 ani și la folosirea materialului didactic cu maximum de randament pedagogic.

În primul material prezentat de prof. Avram Spineanu din București s-a făcut mai întîi o incursiune în aspectele de modernizare a cunoașterii naturii, relevîndu-se rolul ciberneticii, al teoriei informației și al metodologiei noi, care au îmbogățit sfera de cuprindere și cunoaștere a proceselor din natură. După ce a subliniat faptul că biologia este chemată să satisfacă multe cerințe ale societății moderne, s-a scos în evidență rolul școlii și implicit al profesorului de biologie în formarea tinerei generații. Vorbitorul a remarcat ca deosebit de pozitiv accentul pe care

manualul de biologie de clasa a IX-a l-a pus pe problemele de ecologie, pe protejarea și exploatarea rațională a resurselor naturale, pe lupta împotriva poluării atmosferei, pe problemele de ereditate și cele de biologie moleculară. Introducerea acestui manual a cerut un efort suplimentar profesorilor de biologie, dar în același timp a sporit responsabilitatea lor socială. Dintre recomandările de îmbunătățire a manualului reținem pe cele privind *accentuarea legăturii conținutului teoretic cu practica, cu viața și experiența cognitivă a elevilor*, printr-o exemplificare mai largă a bolilor produse de virusuri, a măsurilor de profilaxie și combatere care se impun pentru eradicarea gripei, a poliomielitei. Au fost solicitate mai multe exemple de aplicații ale biologiei în diferite ramuri industriale, s-a cerut acordarea spațiului corespunzător problemelor legate de dezvoltarea zootehniei, gospodăririi raționale a rezervelor de apă.

Deosebit de interesant s-a dovedit a fi și coreferatul colectivului de profesori din Alexandria, susținut de prof. Petre Mardare, care a reliefat aspectele practicii curente de utilizare a materialului intuitiv și a lucrărilor de laborator. În esență, și cel de-al doilea referat a scos în evidență accesibilitatea cunoștințelor cuprinse în manual și interesul pe care l-au manifestat elevii în însușirea lor.

Majoritatea dezbaterilor pe marginea acestor două referate au avut un caracter constructiv și principial. Astfel, prof. Nicolae Boroș a semnalat ca demnă de reținut cerința manifestă de *eliminare a balastului informațional din manualele de biologie*. Totodată, s-au arătat unele lipsuri în ceea ce privește înzestrarea școlilor generale cu mijloace tehnice moderne și *necesitatea ca profesorii care predau la clasa a IX-a a școlii de cultură generală să se preocupe mai mult de probleme de motivație*, fapt ce reclamă o adîncire a particularităților psihologice individuale ale acestor elevi.

În intervenția sa, prof. Ion Lungu din Brăila a insistat ca manualul de clasa a IX-a să-l continue pe cel de-a VIII-a. Totodată, a relevat ca foarte dificil de asimilat de elevi capitolul referitor la baza materială a eredității. În continuare, vorbitorul a făcut recomandarea ca *manualul să insiste în viitor asupra rolului științelor biologice în educația comunistă a elevilor și în formarea concepției materialist-dialectice*. De asemenea, se propune ca manualul să fie întregit cu noțiuni noi despre metabolism. Un aspect important subliniat de prof. Viorica Pușcaru din Pitești este acela că principalele greutăți nu se desprind din manual, ci din efortul de adaptare făcut de profesor și din lipsa materialului auxiliar necesar pentru demonstrarea principalelor probleme enunțate în manual. Alți profesori care au luat cuvîntul au făcut propuneri ca disciplinele biologice să se predea în școală exclusiv în ordine evolutivă și de revalorificare în condiții noi a principiilor școlii active.

În alocuțiunea rostită în încheierea primei părți a sesiunii, prof. univ. dr. doc. Traian Stefureac, președintele filialei București a Societății de științe biologice, a subliniat rolul metodologiei și al metodicii în obținerea rezultatelor pozitive în învățămînt și a amintit unele aspecte generale ale modernizării disciplinelor biologice. În continuare, vorbitorul a atras atenția asupra pericolului ca *preocupările pentru aspectul sintetic să nu ducă la neglijarea importanței organismelor și a aspectelor fiziologice de importanță vitală*.

Un loc important în cadrul simpozionului l-a ocupat referatul prezentat în numele filialei din Galați a Societății de științe biologice de prof. Janeta Ene, care a contribuit prin unele puncte de vedere constructive la elucidarea problematicii și a aspectelor practicii curente de utilizare a mijloacelor intuitive. Deosebit de interesant ni se pare accentul pus pe confecționarea cu mijloace proprii de către profesori și elevi a materialului didactic accesibil, pe materialul natural și pe lucrările de laborator. După ce a enumerat valențele pozitive ale diferitelor categorii și genuri de materiale didactice moderne, a remarcat faptul că în foarte multe situații aceste materiale nu sînt adaptate programei școlare.

De un deosebit interes s-a bucurat prezentarea de către prof. A. Cerdăcescu a principalelor sortimente de materiale didactice de biologie în curs de multiplicare în serie la I.M.D.

Ultimul referat, prezentat de prof. Viorica Pușcaru din Pitești a adus în atenția participanților contribuția meritorie a filialei din Pitești a societății la fundamentarea psihologică a utilizării materialului didactic. Într-un mod sistematic, au fost arătate principalele probleme legate de varietatea materialelor didactice clasice și moderne.

După ce a trecut în revistă baza materială de cunoaștere cu ajutorul căreia profesorul de biologie poate influența formarea reprezentărilor vii la diferite categorii de elevi, a subliniat rolul cuvîntului viu al profesorului în asigurarea unei percepții corecte și eficiente. În continuare, s-a pus un accent mai mare pe *activitatea de selecție a materialelor și a metodelor care pot contribui la dezvoltarea capacităților intelectuale ale elevilor.*

În intervenția sa, tov. ing. agr. I. Vlăduț, reprezentantul Ministerului Învățămîntului, a arătat că în viitor se vor încuraja eforturile de autodotare a școlilor, urmînd ca producția centralizată să fie canalizată, în primul rînd, spre înzestrarea școlilor cu aparatură și instrumentar de laborator. De asemenea, a scos în evidență necesitatea de a se elabora metodici de utilizare a fiecărui tip de material didactic.

Deosebit de valoroase au fost și sublinierile făcute de prof. emerit Alexandru Dabija, în cuvîntul său de încheiere, arătînd că referatele și discuțiile purtate au reușit să elucideze multe din problemele ce frămîntă astăzi pe profesorii de biologie.

TUDOREL MIRESCU
cercetător principal, Institutul de științe pedagogice

Modernizarea predării matematicii la clasele mici

În ansamblul acțiunilor care se întreprind astăzi în țara noastră privind restructurarea învățămîntului matematic în școală, pentru a putea fi adaptat cerințelor imediate și de perspectivă ale societății noastre contemporane, se înscrie și Consfătuirea care a avut loc în zilele de 15—16 aprilie a.c., organizată de Societatea de științe matematice din R.S.R. pe tema modernizării predării matematicii la clasele mici. În cadrul consfătuirii, Institutul de științe pedagogice a prezentat referate, manuale experimentale, precum și coreferate privind modalitățile concrete de realizare a conținutului experimental în cadrul lecțiilor. Dezbaterile din cadrul consfătuirii au jalonat cîteva direcții mai importante privind dezvoltarea învățămîntului matematic la acest nivel școlar.

După cum se știe cuceririle din domeniul științelor matematice au condus astăzi la o specializare din ce în ce mai accentuată a acestora, fapt care nu se reflectă suficient de bine în planurile și programele de învățămînt. Apare astfel necesitatea asimilării în programe a acestor cunoștințe care reflectă noile transformări din domeniul științelor matematice contemporane. Această reflectare este posibilă pe toate treptele învățămîntului, asigurînd accesibilitatea și continuitatea cunoștințelor matematice atît în clasele superioare ale școlii, cît și în facultăți. Orice progres în vederea accelerării ritmului de asimilare a cunoștințelor matematice este determinat de schimbări profunde în învățămîntul matematic la diferite nivele, începînd chiar cu clasele mici.

Concluziile psihologiei genetice permit pedagogiei matematice să găsească soluții adecvate pentru introducerea în programele școlare a unor concepte matematice mai generale, care să asigure predarea în perspectivă a acestei discipline, prin direcționarea permanentă a activității elevilor către scopuri mai apropiate, către tendințele generale ale dezvoltării științelor matematice contemporane, în așa fel ca ele să corespundă mai bine și mai deplin cerințelor și exigențelor vieții contemporane. Dezvoltarea gîndirii matematice a elevilor depinde în mare măsură de cunoștințele lor inițiale, care se dovedesc

a fi cele mai stabile și de aici necesitatea de a se da de la început elevilor cunoștințe care să le asigure o orientare cît mai largă în obiectul de studiu și care să nu necesite o restructurare integrală a cunoștințelor asimilate în primii ani de școală. În concluziile referatului s-a subliniat necesitatea de a se analiza amănunțit din punct de vedere pedagogic și reacțiile elevului față de învățămîntul matematicii moderne, ceea ce presupune stabilirea unei ordini raționale de introducere a noțiunilor matematice, a unui raport just pedagogic între inducție și deducție la nivelul cunoștințelor predate și al explicațiilor care se introduc în abstragerea conceptelor matematice (deductiv, inductiv, îmbinat).

S-a demonstrat necesitatea logică și psihologică de a se începe predarea matematicii cu noțiuni intuitive despre mulțimi. Noțiunea de mulțime este analogă aceleia de grupare, colecție. Pentru formarea mulțimilor se utilizează o serie de materiale care înlesnesc copiilor cunoașterea mulțimilor după anumite atribute ale elementelor lor.

Operațiile efective cu mulțimi se introduc sub forma unor jocuri logice. Pentru a se înlesni ulterior cunoașterea de către elevi a structurii mulțimilor trebuie introdusă cît mai devreme ideea de relație, sub forma unui joc. Jocurile ilustrează și diferite proprietăți ale relației (reflexivitate transitivitate și simetria).

In clasa I este necesar să se acorde o atenție deosebită relației de ordine, prin construirea efectivă a mulțimilor echivalente cu anumite mulțimi date. Relație de ordine se introduce în legătură cu noțiunile de *mai mult* sau *mai puțin*. Pentru introducerea noțiunii de număr ca o proprietate a mulțimii se prevăd o serie de jocuri care amintesc de jocurile cu simbolurile matematice utilizate într-o serie de experimente din Europa și Statele Unite ale Americii, simbolul fiind un element indispensabil gîndirii matematice, care apare inițial la copii dintr-o necesitate arbitrară. Trecerea de la un simbol oarecare, ca semn atașat unei mulțimi, la simbolul numeric se realizează pe mai multe paliere, care permit copilului să deosebească mulțimile echivalente, (noțiunea de tot atît).

Cei mai mulți dintre participanți au arătat necesitatea de a se evidenția încă de la acest nivel de predare proprietățile diferitelor sisteme numerice introduse în legătură cu reuniunea efectivă a mulțimilor de obiecte. Proprietatea privitor la simetria relației de egalitate se va folosi ulterior, în explicarea diverselor tehnici de calcul cu numere.

S-a demonstrat posibilitatea introducerii într-o formă elementară a unor sumare noțiuni de algebră, a unor rezolvări de ecuații și a funcțiilor numerice sub formă de tabele de calcul. Ecuațiile se pot rezolva prin judecăți asupra conținutului lor. Astfel, se introduc tabele de funcții care cuprind pe o coloană valorile variabilei, pe cealaltă coloană valorile funcției. Elevii trebuie să fie obișnuiți să conceptualizeze numeric și grafic o serie de situații reale și să abstragă apoi noțiunile matematice corespunzătoare.

În concluziile desprinse în urma discuțiilor purtate în consfătuirea pe tema modernizării predării matematicii la clasele mici s-a arătat că noțiunile noi introduse în programa experimentală, într-o formă elementară și intuitivă, constituie un început pe care se poate dezvolta într-o viziune matematică modernă învățămîntul matematic, apropiindu-l de cerințele vieții noastre contemporane.

S-a subliniat necesitatea folosirii pe toate treptele învățămîntului matematic a unei terminologii unitare, care să nu devieze de la terminologia de specialitate, actuala terminologie fiind uneori prea simplă, iar alteori prea ușoară. Deși aritmetica și geometria se disociază din punct de vedere al continuului și discontinuului, faptul că ele nu se diferențiază din punct de vedere logic, constituie premisa unei tratări intuitive a geometriei și a aritmeticii încă de la nivelul cursului primar. Aceste cunoștințe — reluate în clasele superioare ale școlii — pot constitui baza pe care se poate clădi o gîndire matematică modernă, prin care să se asigure un proces continuu de adaptare a matematicii nevoilor practice.

VASILE ȘTEFĂNESCU

Reuniunea rectorilor universităţilor europene

Reuniunea rectorilor universităţilor europene, care a avut loc la Bucureşti, în perioada 22—28 aprilie 1970, a fost organizată de Universitatea din Bucureşti, sub egida şi cu concursul UNESCO, ca urmare a unei hotărîri adoptată în unanimitate la ultima sesiune a Conferinţei generale UNESCO (1968), pe baza unei rezoluţii propuse de guvernul român.

Această primă întîlnire a rectorilor universităţilor din ţările europene, care a reunit reprezentanţi a 43 de universităţi şi a 6 organizaţii internaţionale neguvernamentale care activează în domeniul învăţămîntului superior, a constituit una dintre principalele manifestări pe plan european organizate sub egida UNESCO în acest an. Totodată, Reuniunea de la Bucureşti — cum a fost denumită în mod succint şi sugestiv de înşişi participanţii la această manifestare, în documentul adoptat la sfîrşitul lucrărilor — constituie una din componentele importante ale Programului UNESCO în cadrul **Anului internaţional al educaţiei** (1970).

Dezbaterile ample şi interesante, desfăşurate într-un spirit deschis şi constructiv, s-au concentrat asupra temei centrale a reuniunii : **dezvoltarea cooperării interuniversitare europene.** Documentul final al Reuniunii de la Bucureşti, care constituie o sinteză a dezbaterilor ce au avut loc, subliniază părerea unanimă a participanţilor conform căreia stabilirea „unei cooperări mai strînse şi mai sistematice între toate universităţile europene este o necesitate presantă".

În concluziile generale, adoptate în unanimitate de către participanţii la Reuniunea de la Bucureşti, sînt formulate de asemenea cele două tipuri principale de obiective a căror realizare se consideră că trebuie să fie urmărită în cadrul acestei cooperări interuniversitare europene.

În primul rînd se situează **promovarea ideii înţelegerii între popoare, pentru a se contribui pe această cale la respectarea securităţii şi la consolidarea păcii.** În acest sens s-a reafirmat faptul că dezvoltarea cooperării în domeniile educaţiei, ştiinţei şi culturii între ţările europene constituie un element esenţial al consolidării păcii şi securităţii în Europa şi este un factor important pentru pacea şi dezvoltarea generală a umanităţii.

Cel de-al doilea tip de obiective, pe care Reuniunea de la Bucureşti le-a pus în faţa cooperării interuniversitare europene, constă în **mărirea eficacităţii cercetării şi a procesului de învăţămînt din aceste universităţi, prin dezvoltarea şi diversificarea schimburilor de informaţii asupra măsurilor adoptate sau a experienţelor în curs, prin stabilirea unei cooperări în diferite domenii ale cercetării ştiinţifice, lărgirea schimburilor de profesori, cercetători şi studenţi** etc.

Concluziile generale şi recomandările adoptate de participanţii la Reuniunea de la Bucureşti reflectă de asemenea dezbaterile ample care au avut loc şi în legătură cu căile şi mijloacele prin care urmează să se transpună în practică aceste obiective principale. Punîndu-se în evidenţă necesitatea stabilirii unui sistem de strîngere sistematică şi de difuzare rapidă a informaţiilor privind diferitele aspecte ale activităţii acestor universităţi, participanţii au primit cu un deosebit interes proiectul UNESCO privind crearea unui centru european pentru învăţămîntul superior.

Un loc important l-au ocupat în cadrul lucrărilor reuniunii problemele actuale ale tineretului universitar, care au fost examinate şi au constituit obiectul unor interesante schimburi de păreri.

Cu toate că lucrările acestei reuniuni au durat numai cîteva zile şi au pus în dezbatere o ordine de zi bogată, participanţii străini au avut totuşi posibilitatea să cunoască o serie de rezultate şi preocupări ale poporului nostru.

Apreciind în mod deosebit această iniţiativă a ţării noastre şi modul în care a fost organizată reuniunea, participanţii au adoptat în unanimitate, în cadrul şedinţei de încheiere a lucrărilor, textul unei scrisori adresate Universităţii din Bucureşti, prin care îşi exprimă recunoştinţa faţă de guvernul român şi aduc un omagiu Universităţii gazdă pentru deosebita atenţie care a fost acordată acestei manifestări internaţionale.

Prorector, conf. univ. dr.
ZORIN ZAMFIR
lector dr.
CLAUDIU IONESCU BUJOR

Critică și Bibliografie

ORGANIZAȚIILE PROFESIONALE ALE CADRELOR DIDACTICE DIN ROMÂNIA *

Rezultat al unor îndelungate cercetări și al unei analize științifice serioase, făcute pe bază de material edit și inedit, lucrarea semnată de Onița Gligor sintetizează într-un cuprinzător volum lupta dusă de corpul didactic din România în vederea organizării sale profesionale în perioada 1865 — 1944.

Din lectura acestei cărți, învățătorii și profesorii, elevii liceelor pedagogice și studenții — viitori profesori — vor înțelege mai bine condițiile de viață și de muncă ale înaintașilor, vor cunoaște lupta plină de avînt a corpului didactic pentru organizarea și dezvoltarea școlii românești, pentru ridicarea culturală a poporului, pentru democratizarea învățămîntului.

Analizînd activitatea organizațiilor profesionale ale corpului didactic pe o perioadă îndelungată (79 de ani), autoarea a reușit să ne dea imaginea evoluției acestei lupte de la conferințele didactice, ca mijloace premergătoare organizațiilor profesionale propriu-zise, la formele separate de organizare, pînă la unirea lor în Federația întregului corp didactic.

Îndemnată, după cum afirmă în prefață, de admirația față de munca pasionată a slujitorilor școlii, de acțiunea de dăruire totală a acestora pentru dezvoltarea și propășirea școlii românești, pentru luminarea poporului, autoarea ne prezintă cu multe amănunte congresele anuale ale corpului didactic de toate gradele, ținute împotriva voinței ministerului, dar cu participarea masivă a slujitorilor școlii din toate colțurile țării. Unele congrese la care au luat parte mii de învățători și profesori au fost adevărate manifestații de masă.

Interesantă este analiza pe care autoarea o face problemelor dezbătute în congrese, legate de perfecționarea cadrelor didactice, de metode privind îmbunătățirea procesului de învățămînt, de unificarea școlilor normale etc.

În lucrare este bogat reprezentată activitatea desfășurată de cadrele didactice și prin organele lor de presă. Este de menționat că, în afară de revistele editate de organele centrale, aproape fiecare asociație județeană își avea revista proprie. Presa oglindea atît lupta pentru organizațiile profesionale, cît și probleme legate de educația elevilor, de educația familială, de unificarea și democratizarea învățămîntului, de etatizarea școlilor, de școlile superioare pentru tineretul țărănesc, cărți și rechizite oferite gratuit pentru fiii țăranilor săraci, de ridicarea stării țărănimii, îndemnul ei la luptă spre a scăpa de exploatare și asuprire. Sînt citate aci și teme îndrăznețe ca „Psihologia revoluționarului", dezbătute în preajma marii răscoale din 1907.

În paginile lucrării întîlnim figuri luminoase de dascăli care au luptat neobosit, cu devotament și abnegație, pentru cauza școlii și a slujitorilor ei, pentru ridicarea stării săteanului (C. Ionescu-Lungu, V. Păunescu, C. Dobrescu-Argeș, Luca Paul, Ion Nisipeanu, Gr. Orășanu ș.a.); mai găsim date prețioase privind școlile complementare și de adulți, activitatea extrașcolară, socotită ca „o necesitate socială și națională de neînlăturat", prin care cadrele didactice au contribuit la culturalizarea poporului.

De o mare utilitate pentru informarea cercetătorului istoriei învățămîntului este bogata bibliografie de la sfîrșitul lucrării, deși un indice de nume și de materii ar fi fost de asemenea foarte util cititorului. Ar fi fost interesant, după părerea noastră, să se fi prezentat și date referitoare la participarea cadrelor didactice la răscoalele țărănești de la sfîrșitul secolului al XIX-lea, la războiul din 1916—1918, precum și atitudinea lor combativă în anii crizei economice (1929—1933) și mai ales acțiunea învățătorilor și profesorilor din Valea Jiului, acuzați de comisarii regali că „au provocat greva generală" (vezi materialele din Arhiva Istorică Centrală).

Lucrarea ar fi cîștigat în valoare dacă s-ar fi ocupat de activitatea cadrelor didactice în cluburile socialiste existente în unele județe la sfîrșitul secolului al XIX-lea, precum și dacă ar fi analizat mai amplu participarea lor la răscoala țăranilor din 1907. Se știe că aproape 110 dintre învățători și profesori au fost implicați în răscoală.

Deși titlul cărții se referă la organizațiile profesionale ale cadrelor didactice din

* Onița Gligor, *Organizațiile profesionale ale cadrelor didactice din România între 1865—1944*, E.D.P., București, 1969, 252 p.

România, autoarea n-a cuprins toate provinciile românești. Nu putem împărtăși punctul de vedere expus la pag. 5 și anume că primele școli în limba română au luat ființă în Banat la 1812, în Moldova la 1814, în Muntenia la 1818. Avem școli în care s-a învățat în limba română încă din secolele XV—XVI (Brașov, Putna, Menedic etc.).

În ansamblul ei, cartea semnată de Onița Gligor este valoroasă, cu prețioase și interesante informații despre organizațiile profesionale ale cadrelor didactice, ea reprezentînd un elogiu, adus activității pline de avînt și pasiune a corpului didactic din țara noastră.

GHEORGHE PÂRNUȚĂ

ÎNTRE INTENȚIE ȘI REALIZARE *

Expunerea și compunerea — prezentarea unor idei în veșminte proprii, ortografia, parte integrantă a conceptului de cultivare a limbii — sînt elemente indispensabile oricărui om al zilelor noastre și interesează în egală măsură atît pe specialiști, cît și pe nespecialiști. Mai ales aceștia din urmă au nevoie de un bogat material informativ, menit să le dea răspunsuri la multe din întrebările pe care și le pun, material care să constituie, în același timp, și un model în ceea ce privește organizarea unui anumit conținut de idei și modul de expunere.

Volumul *Organizarea și desfășurarea lecțiilor de expunere-compunere la clasele I—IV* nu se adresează, evident, numai celor care predau la clasele mici, ci și profesorilor de diferite specialități și chiar părinților, care, ipotetic vorbind, pot găsi metode și procedee cu ajutorul cărora să continue acasă activitatea începută în școală. Din păcate, însă, cititorul care deschide cartea cu gîndul să afle cîteva din problemele anunțate de titlu este dezorientat de forma de expunere a materialului faptic, formă cu atît mai surprinzătoare cu cît se întîlnește într-un volum dedicat formării priceperilor și deprinderilor de exprimare orală și scrisă.

Deși recunoaște rolul deosebit al exprimării elevilor — „Importanța dezvoltării exprimării elevilor decurge din sarcina educării acestora în spiritul moralei comuniste, care impune instruirea unui tineret capabil să-și exprime gîndurile într-o formă închegată și logică, făcîndu-se înțeles în relațiile cu membrii societății" (p. 3) —, autoarea nu acordă suficientă atenție exprimării proprii, renunțînd — și nu de puține ori — la cîteva din calitățile generale ale stilului : proprietate, claritate, corectitudine.

Cu toată că *mimică* înseamnă „arta de a exprima prin mișcarea mușchilor feței (și prin gesturi) sentimente și idei ; expresie a feței", se afirmă „Unele cuvinte se pot explica prin mimica feței sau prin gesturi" (p. 11). La pagina 35 — dar nu numai aici — se vorbește despre „cuvinte plastice", deși, se știe bine, cuvintele însele nu sînt nici „plastice", nici nesugestive. Virtualitățile cuvintelor sînt actualizate doar în context. Exemplul cel mai grăitor, poate, este acela al lui Tudor Arghezi, care, operînd cu un anumit material lexical, a reușit „frumuseți și prețuri noi".

În sfîrșit, în exemplul „Învățătorul trebuie să-i obișnuiască să distingă ceea ce este important sau secundar într-o povestire" (p. 51), folosirea nejustificată a conjuncției *sau* face să se stabilească raporturi de sinonimie între *important* și *secundar*.

Unele din afirmații sînt forțate: „Orice copil corectat cu răbdare și perseverență va însemna mai tîrziu un om cult, educat și folositor societății" (p. 18). E greu de crezut că doar corectarea exprimării elevilor poate să ducă la rezultate așa de spectaculoase.

„Pentru puritatea vorbirii este bine ca elevii să folosească limba literară" (p. 18). Se pare că autoarea confundă noțiunile pe care le discută, deoarece *folosirea limbii literare* — aspectul cel mai îngrijit al limbii întregului popor, caracterizat prin respectarea normelor gramaticale — nu este impusă de *puritatea vorbirii*.

„Compunerile făcute de elevi după o temă care nu-i interesează vor fi lipsite de claritate în conținut și de vioiciune în stil" (p. 46). Așadar, a fost descoperit, în sfîrșit, secretul compunerilor clare și bine scrise. Ce se întîmplă însă cînd avem de-a face cu teme care-i interesează foarte mult pe copii, dar aceștia nu cunosc problemele în cauză și, mai ales, nu au nici cunoștințele și deprinderile gramaticale necesare ?

Uneori se avansează idei cel puțin ciudate : „Unele cuvinte se pot explica prin

* Olimpia Necula, *Organizarea și desfășurarea lecțiilor de expunere-compunere la clasele I—IV*, E.D.P., București, 1969 ; Ion P. Necula, *Ortografia prin imagini și comparații*, E.D.P., București, 1969.

mimica feței (! ?) sau prin gesturi, de exemplu : „a ciuli sau a ascuți urechile; se poate explica prin folosirea gestului“ (p. 11). E greu de imaginat o scenă de felul celei recomandate mai sus.

Și, ca încheiere, cîteva dezacorduri :

„Expunerea orală și scrisă sînt de o mare importanță...“ (p. 33).

„Expunerea orală cît și cea scrisă stimulează gîndirea, sensibilitatea elevului și-i dă posibilitatea să memoreze...“ (p. 33).

„Materialul intuitiv cel mai solicitat în clasele I, a II-a și a III-a este ilustrația și tabloul“ (p. 55).

Fără comentarii.

* * *

Este adevărat că „problema ortografiei cuvintelor este de actualitate și, ca atare, ne este cunoscută tuturor importanța și necesitatea (lucrarea începe cu un dezacord : în cazul unui subiect multiplu — ca mai sus — verbul cu funcțiune sintactică de predicat trebuie să se găsească la plural) rezolvării ei pe baza foneticii și a morfologiei“ (p. 3).

Numai că modul în care autorul încearcă să rezolve o problemă a cărei dificultate este unanim recunoscută nu ni se pare a fi cel mai indicat.

Pornind de la ideea că „prezenta lucrare vine să (-i) ajute (pe) elevii din școlile de cultură generală și pe cei interesați în ortografierea cuvintelor“ (p. 3), autorul s-a oprit numai asupra acelor cuvinte care se pronunță la fel, dar se scriu deosebit, deși se știe că nu numai acestea produc dificultăți copiilor de vîrstă școlară. Faptul acesta poate să-i deruteze pe beneficiarii direcți ai lucrării — elevii școlii generale — făcîndu-i să creadă că singurele probleme ortografice sînt cele întîlnite în volumul intitulat totuși *Ortografia prin imagini și comparații.*

Dacă autorul a vrut să se oprească asupra dificultăților pe care le indică folosirea liniuței de unire ca fenomen ortografic, ar fi fost mai bine să se refere la toate situațiile care cer utilizarea liniuței de unire.

Pe de altă parte, modul de explicare a situațiilor aduse în discuție este incomplet și nediferențiat. Mai mult decît atît, se forțează nota, dislocîndu-se o locuțiune *de-a dreptul,* ca să se poată discuta deosebirea grafică dintre *de-a* și *dea* (p. 82).

Îndrumările pe care le dă autorul nu sînt în măsură să contribuie la clarificarea cazurilor discutate. De pildă, vrînd să precizeze situațiile *„cînd scriem* de-a *și cînd scriem* dea“, se afirmă : „Grupul de cuvinte DE-A se scrie întotdeauna cu liniuță de unire cînd se rostește într-o silabă“ și „Cuvîntul dea (verb) se scrie fără liniuță de unire. El nu trebuie confundat cu grupul de cuvinte DE-A cu care se aseamănă la pronunțare“ (p. 82). Verbul *dea* se rostește însă într-o singură silabă și, potrivit celor spuse de autor, ar trebui scris *de-a.* Credem că exemplul acesta este edificator pentru a ilustra slăbiciunile procedeului de lucru adoptat de autor. Se apelează la aspecte formale, în locul unor îndrumări care să solicite gîndirea copiilor.

Foarte multe exemple sînt trunchiate, nefirești : „C-ai citit prea mult“ (p. 5) ; „Că-i murise-un văr“ (p. 8) ; „C-ar fi foarte bine“ (p. 10) ; „C-or mai fi zis ceva“ (p. 14) ; „L-a culeș“ (p. 30) ; „Ni-l păstrăm că altfel...“ (p. 32) ; „Te-i putea ține de noi, bine“ (p. 40) etc. etc.

Și acum cîteva observații mai mărunte :

La pagina 25 autorul a formulat un exemplu ciudat :

Eu am un naș
Tare poznaș

iar ca ilustrație, trei tineri discută în fața unor pahare pline.

Deși nu stăpînește tehnica versificației, autorul se simte ispitit să creeze niște versuri :

Du-ne ! Dorim cu orice chip
Să vedem albastra mare
Și pe dune de nisip
Să ne bronzăm la soare
(p. 48).

Deficitară în acest volum este și tehnica citării surselor de unde sînt luate exemplele (p. 27, 28, 44, 47 etc.). Surprinde neplăcut prezența unor greșeli flagrante, tot în citarea unor surse. Apare astfel scris *M. Eminescu — Prîslea cel voinic și merele de aur* (p. 67).

La pagina 54 se afirmă că versurile :

Doar zefirul, musafirul
Cel șăgalnic și pribeag
A trecut pe lîngă prag

fac parte dintr-o poezie, *Hai odor,* care nu are autor.

Dacă în primul caz am putea crede că greșeala nu-i aparține în întregime autorului, în cel de-al doilea exemplu lucrurile sînt limpezi. Binecunoscutul *Cîntec de leagăn* al lui St. O. Iosif a suferit o ciudată modificare a titlului și a fost declarat anonim.

Așadar, două lucrări care ar fi putut deveni instrumente utile de lucru, dar care pot deruta pe cei neavizați, atît prin modul de organizare a materialului faptic, cît și prin exprimare.

Două intenții lăudabile, două nereușite.

VASILE TEODORESCU

EXERCIȚII ȘI PROBLEME DE ARITMETICĂ *

În activitatea de la catedră, în cadrul cercurilor pedagogice și la consfătuiri am constatat că manualele de aritmetică trebuie mult îmbunătățite, actualizate, orientate spre aplicarea cunoștințelor în practică. Manualul, avînd caracterul de a oferi definiții, reguli de predare a cunoștințelor, nu poate cuprinde suficiente exerciții și probleme aplicative. Pentru a se ajunge la unele generalizări este necesar să se ofere și alte alternative la rezolvarea lor, la o diversitate de situații.

Se cerea ca manualele să fie completate cu mai multe exemple, mai ales la clasele II—IV. Acestei cerințe îi răspunde și lucrarea de față, alcătuită după o concepție proprie, cu date reale și actuale, după toate cerințele metodice ale însușirii aritmeticii și ale formării gîndirii matematice. De altfel, autorii, cu multă experiență, după o muncă la catedră și de control în această specialitate, au întocmit lucrarea cu date luate din viață și la nivelul copiilor din clasele respective.

Exercițiile și problemele prezentate pentru clasa I, mai concise — dar în mod gradat —, oferă părinților și învățătorilor modele de felul cum să procedeze la pregătirea copiilor începători în dezlegarea socotelilor. Începînd chiar cu prima pagină — la capitolul *numerația* — se cere elevului să distingă anume care numere sînt mai mari, care mai mici, să le înșiruie în ordinea crescîndă și descrescîndă.

Cînd un copil a ajuns să cunoască valoarea cantitativă a unui număr — ceea ce nu e ușor de obținut de la el — este ușor apoi să i se deschidă calea spre rezolvarea operațiunilor aritmetice.

Încă din clasa I sînt învățați elevii să lucreze mai abstract, folosindu-se litere (a, b, c) în loc de cifre (în exercițiile de la p. 17, 21).

Pentru clasele II—IV se simțea de mult lipsa mai multor exerciții și probleme. Manualele erau deficitare în această privință. În dese rînduri, învățătorii trebuiau să alcătuiască în clasă sau acasă unele teme pentru a le da spre rezolvare acasă. Lucrarea aceasta, pe lîngă completarea manualelor, aduce și ceva nou — o diversitate în ceea ce privește modul de rezolvare a exercițiilor și problemelor.

La clasa a II-a, prin problemele nr. 29 și 30, de exemplu, se oferă exemple de împărțiri, făcîndu-se distincția între împărțirea unui număr în părți egale și între împărțirea prin cuprindere, iar în problemele următoare găsim aflarea unei părți dintr-un întreg.

La clasele a III-a și a IV-a s-a pus accentul pe fracțiile ordinare, oferindu-se spre rezolvare multe exerciții și probleme în situații diferite, invitînd pe dezlegătorul lor să folosească principiul simplificării și al comutabilității numerelor. De asemenea sînt date probleme tipice și combinate.

Ceea ce constituia în școală un neajuns în prezentarea datelor problemei era înșiruirea pe același rînd a datelor urmate de puncte-puncte, apoi a altora, fără o prealabilă folosire a semnelor aritmetice. Prin exemplele date în această carte, se desprinde necesitatea de a aranja încă de la prima lectură a problemelor datele cu indicarea semnel aritmetice care să arate relațiile dintre datele problemei și întrebare : cu atît mai mult (+), cu atît mai puțin (—), de atîtea ori mai mult (×) și de atîtea ori mai puțin (:).

De asemenea, cantitățile de același fel se cere să fie unele sub altele, iar valorile la fel. În rîndul de jos și la dreapta să se indice ce se cere sub semnul ×. Chiar de la aranjarea datelor problemei apar evidente procedeele de folosit la rezolvarea lor.

Ceea ce se remarcă în această lucrare este recomandarea ca să se folosească metoda grafică la rezolvarea problemelor, mai ales la capitolul III — operații cu fracții ordinare la clasa a III-a.

Spre deosebire de cartea *Culegere de probleme de aritmetică pentru clasele IV—VII* de Ivanca Olivotto — apărută în 1962 — această lucrare este mult mai bine concepută, mai ales pentru clasa a IV-a, unde se dau exemple de așezare a datelor problemei, de felul cum se rezolvă în mai multe variante exercițiile și problemele.

Se poate aduce o obiecțiune : ca model de rezolvat ar fi fost mai bine dacă se lua chiar unul din exercițiile sau problemele date spre rezolvare, fără a se recurge la date noi. În acest fel, părinții și elevii ar înțelege mai ușor cum să procedeze. Spun aceasta, deoarece cartea se adresează mai puțin cadrelor didactice și mai mult elevilor și părinților.

Din felul cum se predă aritmetica la clasele mici

* Ion Gh. Artin și H. Constantinescu, *Exerciții și probleme de aritmetică, clasele I—IV*, E.D.P., București, 1969, 288 p.

(I—IV), copiii își însușesc modul de gîndire și e necesar să existe o strînsă corelație între ceea ce se predă la clasele I—IV și în clasele următoare. Autorii acestei cărți au ținut cont de cerințele programei de învățămînt, aranjînd materia gradat ; au introdus noile semne aritmetice spre a-i familiariza pe elevi cu ele încă din primele clase. De asemenea, prin aranjarea materiei pe clase, pe capitole, cu indicațiile necesare, se ușurează orientarea în găsirea răspunsurilor, care verifică încercările de rezolvare.

Cartea oferă și exemple educative, prin enunțarea problemelor (exemplu la clasa a II-a — problema 157 și altele), constituind prin textul problemelor, întocmit cu date certe, de actualitate, din toate domeniile de activitate, și o micro-enciclopedie de noțiuni utile elevilor mici.

ION ZICHIȘANU
Periș

GEOGRAFIA FIZICA A ROMÂNIEI*

Geografia fizică a României, ediția 1969 — reeditare a lucrării cu același titlu din anul 1936, însă completată, actualizată și dezvoltată — cuprinde sinteza edificatoare asupra elementelor fundamentale care alcătuiesc cadrul fizico-geografic al țării : individualitatea geografică a teritoriului României, Carpații românești, relieful tectonic, relieful carpatic de modelare subaeriană, ramurile Carpaților sud-estici, dealurile, podișurile, platforma dobrogeană, cîmpiile și terasele, apoi caracterizarea climei, hidrografiei, a solurilor și peisajului biogeografic. Plecînd de la considerentul că între cadrul geografic natural și populație există legături inseparabile, raporturi de reciprocă influențare, autorul își încheie lucrarea cu considerațiuni asupra populării teritoriului sud-est carpatic în decursul timpului.

Ca pondere, mai mult de jumătate din volumul lucrării este afectat studiului principalelor forme de relief, iar în cadrul acestora reliefului înalt, date fiind problemele mai complexe care îl caracterizează. Mai puțin de jumătate din volum se ocupă de prezentarea celorlalte elemente ale cadrului natural — clima, apele, solurile și biogeografia.

Se pune în evidență corelarea organică dintre diferite unități geografice ale țării, rolul și importanța lor în viața poporului român și în economie. Toate acestea pregătesc capitolul final — populatea teritoriului României — în care se dau date interesante și actuale despre așezările rurale, rețeaua de orașe, densitatea populației, perioadele populării acestui teritoriu și rolul factorului geografic în acest proces.

Lucrarea la care ne referim este întregită de numeroase materiale cartografice — judicios elaborate și selecționate — care contribuie la sublinierea argumentărilor caracterului evolutiv al principalelor unități naturale, a drumului străbătut de ele de la paleogeomorfologie la aspectele actuale.

Geografia fizică a României pune la îndemînă un bogat material informativ și documentar de specialitate. Prin modul de abordare a problemelor privind geneza, evoluția și înfățișarea geografică actuală a principalelor unități naturale ale țării, ea reflectă atît nivelul cercetărilor actuale în domeniul geografiei fizice românești, cît și rezultatele remarcabile ale studiilor și observațiilor proprii ale autorului în decursul a peste cinci decenii de cercetări pe teren și în cabinet. Lucrarea clarifică multe probleme și în același timp arată direcțiile în care trebuie orientate viitoarele cercetări pentru aprofundarea altor aspecte fizico-geografice ale României.

Prin multiplele sale calități, această lucrare constituie un prețios instrument de lucru în activitatea științifică a geografilor noștri și a instituțiilor care se ocupă de valorificarea teritoriului. Amplul rezumat în limba franceză asigură și o bună folosire a lucrării de către geografii de peste hotare.

CORNELIU LUPAȘCU

POEZIE, PROZĂ — 1969*

Cenaclul literar „Mihail Sadoveanu" al Sindicatelor din învățămînt — București editează a doua culegere de producții literare ale membrilor săi, intitulată : *Poezie, proză — 1969*.

Pentru cititorul impartial surprinde de la prima

* Vintilă Mihăilescu, *Geografia fizică a României*, Editura științifică, București 1969.

* Culegere editată de clubul municipal al Sindicatelor din învățămînt, București.

lectură deosebirea dintre poeziile voit moderniste ale colaboratorilor și majoritatea schițelor și nuvelelor care merg pe linia tradițiilor prozei românești, fără a fi neglijate nici în această direcție eforturile către formulele cele mai răspîndite în proza și dramaturgia mondială.

Cum în lirica noastră de azi au fost reactualizate modalitățile de expresie ale lui Lucian Blaga și Ion Barbu, acestea își fac simțită prezența și în culegerea la care ne referim. Astfel, poezia Elenei Zărescu, *Această inimă*, are ecouri vizibile din *Dați-mi un trup, voi munților* de Lucian Blaga *(Pașii profetului)*.

Uneori, tendințele voit imagistice înăbușă elevația către un elan spiritual pur, către un lirism autentic, așa cum remarcă și Aurel Martin, prefațatorul culegerii.

Unele bucăți în proză sînt remarcabile. Personajul miniatural al nuvelei *Oana* de Lola Stere Chiracu este o Lizucă sadoveniană desprinsă din *Dumbrava minunată* iar *Schiorul albastru* al Irinei Zaharescu amintește prin tonul enigmatic de parabolele lui Oskar Wilde.

Mariana Nuși Vintilă, în *Pe sub plopi a trecut tata*, surprinde sensibilitatea unei adolescente care-și revede tatăl, diplomat, după o lungă absență, iar *Ornicul* lui Virgil Cristea simbolizează ieșirea din timp prin transcenderea hotarelor acestei lumi.

Un umor savuros, de bună calitate, întîlnim în schițele lui David Volcovici : *O poveste cu papuci de casă* și *Cazul X*.

Procedeele moderne nu lipsesc în proza acestei culegeri, ca de pildă în *Coarda plesnită* a lui Ion Cernăuți, în care recunoaștem procedeele lui Franz Kafka, Samuel Beckett, Eugen Ionescu.

Literatura este un act de ficțiune creatoare. Pentru artist principala problemă este aceea de a-și alege tehnica corespunzătoare temperamentului, propriei viziuni despre lume și viață, iar primele două culegeri ale cenaclului. „M. Sadoveanu" demonstrează că membrii lui își caută propriile căi.

A. V.

PEDAGOGIA ȘI MARILE CURENTE FILOZOFICE *

Gîndirea pedagogică și acțiunea educațională, al căror obiectiv principal este formarea omului, au avut întotdeauna un fundament metodologic, o concepție generală filozofică despre ființa umană și posibilitățile devenirii ei, despre viața și rosturile acesteia, despre destinul omului. În evoluția lor istorică, educația și ideile despre educație au abordat în moduri diferite problema formării copilului, a tinerilor generații, reflectînd succesiunea și înțelegerea foarte diferită și contradictorie a omului și a lumii care-i este specifică. Concepția filozofică a devenit deseori punctul de plecare în constituirea unui sistem de educație (de învățămînt) sau a altuia, resimțindu-se efectiv în toate componentele sale principale.

Lucrarea pedagogului polonez Bogdan Suchodolski, *Pedagogia și marile curente filozofice* este o excepțională încercare de analiză pătrunzătoare și de privire sintetică, unitară și organică a istoriei pedagogiei, străbătută de un fir conducător în interpretarea ideilor despre educație. Astfel, regrupînd aceste idei în jurul celor două tendințe fundamentale care s-au confruntat în istoria gîndirii pedagogice de la începuturile ei și pînă în epoca contemporană (cea a pedagogiei întemeiată pe esența omului și cea a pedagogiei fundamentată pe existența omului), fiecare corespunzînd unui mare curent al gîndirii filozofice (filozofia esenței și cea a existenței), lucrarea oferă cititorului posibilitatea să observe și să fixeze cu multă claritate locul pe care l-au ocupat anumite doctrine și curente în pedagogie, precum și aportul lor specific la progresul fenomenului educațional.

În timp ce prima și cea mai veche — pedagogia esenței — ne este înfățișată ca sprijinindu-se pe o concepție care are în vedere omul desăvîrșit și ideal, căruia îi sînt proprii anumite elemente permanente, comune și universale, ce ar urma să-și găsească întruchiparea în toată întinderea lor în oameni concreți, pretutindeni și întotdeauna (concepția raționalistă la Platon, creștină la Sfîntul Toma d'Aquino, fundamentată deci pe idealismul antic și creștin), cea de-a doua — pedagogia existenței — mai tîrzie, incipientă în epoca Renașterii (Montaigne), sesizabilă la Rousseau, apoi la Kierkegaard, o găsim prezentată ca o pedagogie care privește omul așa cum este el și nu cum ar trebui să fie.

* Bogdan Suchodolski, *Pedagogia și marile curente filozofice* (în traducerea prof. univ. dr. Iosif Antoh i), E.D.P., București, 1969, 96 p.

Dacă în accepția pedagogiei esenței (dusă astăzi mai departe de pedagogia religioasă catolică neo-tomistă — J. Maritain — sau personalistă — Mounier — ori de cea protestantă) educația trebuie să afirme un ideal uman precis, universal și permanent, care să conducă la modelarea copilului potrivit esenței sale ca ființă rațională, spiritualizată, desprinsă de existența terestră, de viața reală, contrar acesteia, umaniștii Renașterii vor recunoaște dreptul oamenilor de a trăi conform propriilor lor idei, iar în educație vor porni de la drepturile și nevoile copilului. De aici încolo, educația va începe să fie tot mai mult privită ca o funcție a vieții, să fie legată de viața adevărată a omului, să ia în considerație natura empirică a acestuia. Astfel, existența omului — se subliniază în lucrare — a devenit treptat punctul de plecare în educația copilului, luînd naștere așa-numita pedagogie a existenței. Aceasta va căpăta ea însăși două orientări, în funcție de explicarea și de înțelegerea diferită a existenței omului.

Primul curent va porni de la existența individuală, înțeleasă ca un ansamblu de instincte, trebuințe, sentimente etc., care, căutîndu-și satisfacerea, călăuzesc însăși dezvoltarea copilului. Educația concepută în acest spirit va pune accentul pe metodele și mijloacele care să permită dezvoltarea forțelor spontane ale copilului, activitatea sa proprie, negînd astfel importanța vreunui ideal în acțiunea educațională. Această orientare se va opune, deci, pedagogiei esenței, în numele vieții copilului, așa cum o vom întîlni la Rousseau, Pestalozzi, Fröbel ș.a. Mai tîrziu, fundamentată pe teoria evoluției în domeniul naturii (Darwin), va face ca începuturile secolului XX să consemneze marile speranțe ale „educației noi", ai cărei promotori — Ellen Key, Claparède, Decroly etc. — vor adînci constituirea unei pedagogii pedocentriste, considerată uneori ca o adevărată revoluție copernicianâ în educație, cu numeroasele ei proiecte de reorganizare a învățămîntului și deziluzii. B. Russel, W. James, Y. Dewey, ca și S. Freud și adepții pedagogiei culturii noi, dau noi interpretări și vor diversifica punctele de vedere emanate în fond de la aceeași concepție a existenței individuale.

În opoziție cu acest punct de vedere, cel de-al doilea curent, pornind de la existența socială a copilului și găsindu-și ulterior fundament în teoria evoluției sociale (H. Spencer), se va opune pedagogiei esenței în numele vieții sociale, al grupurilor sociale. Pentru Petersen sau Durkheim grupul este acela care constituie centrul vieții și realitatea care generează pe oameni, rațiunea și morala lor. În acest sens, educația nu este altceva decît un simplu proces de adaptare la mediul social. Trecînd, nu fără atitudine critică, peste devierile desprinse din această orientare în epoca fascismului și hitlerismului, autorul va urmări cursul pe care-l va lua pedagogia americană, cea care va lansa teoria educației individului prin adaptare la condițiile de viață (ale momentului, și previzibile, de viitor), ceea ce va duce în ultima analiză la utilitarism în educație.

Deși tendința contemporană conduce spre apropierea reciprocă a pedagogiei esenței de pedagogia existenței, totuși, această sinteză, subliniază în concluziile sale autorul, nu se poate realiza pe baza condițiilor istorice și sociale existente, oferite de societatea burgheză. Dincolo de aceste două concepții tradiționale, Bogdan Suchodolski militează pentru o pedagogie și educație potrivit cărora existența umană să poată deveni baza creării „esenței" umane, lucru pe deplin posibil numai în condițiile unui sistem social la scară umană, numai atunci cînd omul își creează propriul său mediu și pe sine însuși. Este vorba de o pedagogie socialistă, care afirmă cu tărie un ideal educațional, un proiect de pregătire a omului pentru realitatea viitoare. Privind spre viitor, în partea finală a lucrării, autorul asociază acestuia prețioase reflecții cu privire la tineretul epocii noastre, față de care manifestă o deosebită simpatie și încredere în posibilitățile sale de afirmare.

Extrem de interesantă și utilă pentru întregirea culturii pedagogice a fiecărui profesor, lectura lucrării în sine constituie și un foarte bun exercițiu intelectual de dezvoltare a gîndirii specifice domeniului de activitate educațională.

IOAN CERGHIT

ЖУРНАЛ ПО ПЕДАГОГИКИ № 6/1970

СОДЕРЖАНИЕ

Теодор Гал, Прекрасная человеческая солидарность ● **Джордже Вэйдяну, Владимир Краснасески, Тиберию Труцер,** Перспективная программа педагогических исследований ● **Ромэо Дэскэлеску,** Моральный идеал и молодежь ● **Соломон Маркус,** Передачи по математике через телевидение ● **Корнелия Маринеску,** Педагогические требования структуры содержания образования в I – IУ клпссах ● **Костин Штефэнеску,** Доотрочество. — Социопедагогическое значение понятий „ребенок", „учащийся" и „пионер" ● **Анка Мирон,** Умственное формирование учащихся посредством учебного процесса ● **Флориан Дицуляса.** Работа в IX-ом классе общеобразовательной школы ● **Елена Джорджеску,** Практическая подготовка учащихся ● **Ион Човану,** Трудовое воспитание ● **Олга Поп,** Улучшение учебного процесса в IX—X-х класса ● **И. Роман, С. Сорочану, С. Иордэкеску, Н. Попеску,** Работа учителей по воспитанию молодого поколения, в духе социалистического патриотизма ● **Николае Раду,** Дидактические решения на которых стоит остановиться ● **Георге Крэчун,** Вступительный экзамен для поступления в высшие учебные заведения и отбор в уриверситете ● **А. Амосе-Браду,** В связи с улучшением учебного процесса ● **Ион Станчу,** В. И. Ленин о связи между воспитанием и обществом ● **Поль Ленгран,** Воспитание — вопрос требующий рассмотрения ● **М. Рейхлин** Педагогика и профориентация ● **Лучиан П. Панаит,** Пионеры и научно-техническое воспитание ● **Тудорел Мирескy,** Международная сессия биологического общества ● **Штефэнеску Василе,** Модернизация обучения математике в младщих классах ● **Зорин Замфир, К. Ионеску Бужор,** Встреча ректовов европейских университетов ● **Георге Замфир,** „ Профессиональные организации учителей Румынии между 1865-1944 гг." **Оницэ Лигор** ● **Василе Теодореэку,** Между намерением и осуществлением ● **Ион Зикишану,** „Упражнения и задачи по арифметике" **И. Т. Артина** и **Х. Константинеску** ● **Корнелиу Лупашку:** „Физическая география Румынии", **Винтилэ Михайлеску** ● **А. Е.,** „Стихи, проза — 1969 гог" ● **Ион Чергит** „Педагогика и важнейщие философские направления" **Богдана Суходольского.**

REVUE DE PÉDAGOGIE Nr. 6/1970

SOMMAIRE

Teodor Gal, Sublime solidarité humaine ● **George Văideanu, Vladimir Krasnaseschi, Tiberiu Truţer,** Programme de perspective de la recherche pédagogique ● **Romeo Dăscălescu,** L'idéal moral de la jeunesse ● **Solomon Marcus.** Emissions de mathématiques à la télévision ● **Cornelia Marinescu,** Exigences pédagogiques qui se trouvent à la base de la structure du contenu de l'enseignement au classes de Ière — IVéme ● **Costin Ştefănescu,** La préadolescence — sens socio-pédagogique des concepts „enfant", „écolier", „pionnier" ● **Anca Miron,** La formation intellectuelle des élèves par le processus d'enseignement ● **Nicolae Radu,** Solutions didactiques qui méritent qu'on réfléchisse sur elles ● **Florian Diţuleasa,** L'activité dans la classe de IXème de l'école générale ● **Elena Georgescu,** L'instruction pratique des élèves ● **Ion Ciobanu,** L'éducation pour le travail ● **Olga Pop,** Le perfectionnement du processus d'enseignement aux classes de IXème — Xème ● **I. Roman, S. Soroceanu, S. Iordăchescu, N. Popescu,** L'activité des cadres didactiques pour l'éducation de la jeune génération dans l'esprit du patriotisme socialiste ● **Gheorghe Crăciun,** Le concours d'admission à l'enseignement

supérieur et la séléction universitaire ● **D. Amos-Bradu,** Considérations concernant le perfectionnement de l'enseignement ● **Ion Gh. Stanciu,** Le rapport entre l'éducation et la société dans la conception de V. I. Lénine ● **Paul Lengrand,** Éducation — un problème à réconsidérer ● **M. Reuchlin,** La pédagogie et l'orientation professionnelle ● **Lucian P. Panait,** Les pionniers et l'éducation technique-scientifique ● **Tudorel Mirescu,** Session interdépartementale de la Société de biologie ● **Vasile Ștefănescu,** La modernisation de l'enseignement des mathématiques aux classes de bas âge ● **Zorin Zamfir, Claudiu Ionescu-Bujor,** La réunion des recteurs des universités européennes ● **Gheorghe Pârnuță,** „Les organisations professionnelles des cadres didactiques de Roumanie entre 1865 — 1944" par **Onița Gligor** ● **Vasile Teodorescu,** Entre intention et réalisation ● **Ion Zichișanu,** „Exercices et problèmes d'arithmétique" par **I. Gh. Artin** et **H. Constantinescu** ● **Corneliu Lupașcu,** „Géographie physique" de la Roumanie" par **Vintilă Mihăilescu** ● **A. V.,** „Poésie, prose — 1969" ● **Ioan Cerghit,** „La pédagogie et les grands courants philosophiques" par **B. Suchodolski.**

REVIEW OF PEDAGOGICS Nr. 6/1970

CONTENTS

Teodor Gal, A Sublime Human Solidarity ● **George Văideanu, Vladimir Krasnaseschi, Tiberiu Truțer,** A. prospective Project of Educational Research ● **Romeo Dăscălescu,** The Moral Ideal and the Young People ● **Solomon Marcus,** The Mathematics Broadcasts at TV ● **Cornelia Marinescu,** The Pedagogical Requirements for the Structure of the Content of Teaching in the 1st — 4th Forms ● **Costin Ștefănescu,** The Pre-adolescence — some Socio-pedagogical Meanings of the Concepts of „Child", „Pupil" and „Pionner" ● **Anca Miron,** The Intelectual Formation of Pupils by the Process of Teaching ● **Nicolae Radu,** The Teaching Solution Worth Considering ● **Florian Dițuleasa,** The Activity in the 9th Form of the General School ● **Elena Georgescu,** The Practical Training of Pupils ● **Ion Ciobanu,** The Education for Work ● **Olga Pop,** The Improvement of Teaching in the 9th — 10th Forms ● **I. Roman, S. Soroceanu, S. Iordăchescu, N. Popescu,** The Activity of the Teaching Staff for the Youth Education in the Spirit of the Socialist Patriotism ● **Gheorghe Crăciun,** The Entrance Examination to the Higher Education and the University Selection ● **D. Amos-Bradu,** Considerations regarding the Improvement of the Teaching Process ● **Ion Gh. Stanciu,** The Relation between Education and Society in V. I. Lenin's Conceptions ● **Paul Lengrand,** Education — a Problem of Reconsideration ● **M. Reuchlin,** Pedagogy and the School Counciling ● **Lucian P. Panait,** The Pionner Movement and the technical-scientific Education ● **Tudorel Mirescu,** The Interdistrictual Session of the Society of Biology ● **Vasile Ștefănescu,** The Modernization of Teaching in the First Classes ● **Zorin Zamfir, Claudiu Ionescu-Bujor,** The Reunion of the Rectors of the European Universities ● **Gheorghe Pârnuță,** „Professional Organization of the teaching staff in Romania 1865—1944" by **Onița Gligor** ● **Vasile Teodorescu,** Between Intention and Achievement ● **Ion Zichișanu,** „Exercices and problems of Arithmetic" by **I. Gh. Artin** and **H. Constantinescu** ● **Corneliu Lupașcu,** „Phisical Geography of Romania" by **Vintilă Mihăilescu** ● **A. V.,** „Poezie, proză — 1969" ● **Ioan Cerghit,** Pedagogy and the Great Philosophical Trends" by **B. Suchodolski.**

BIBL. FACULTĂȚII „ASTRA" SIBIU

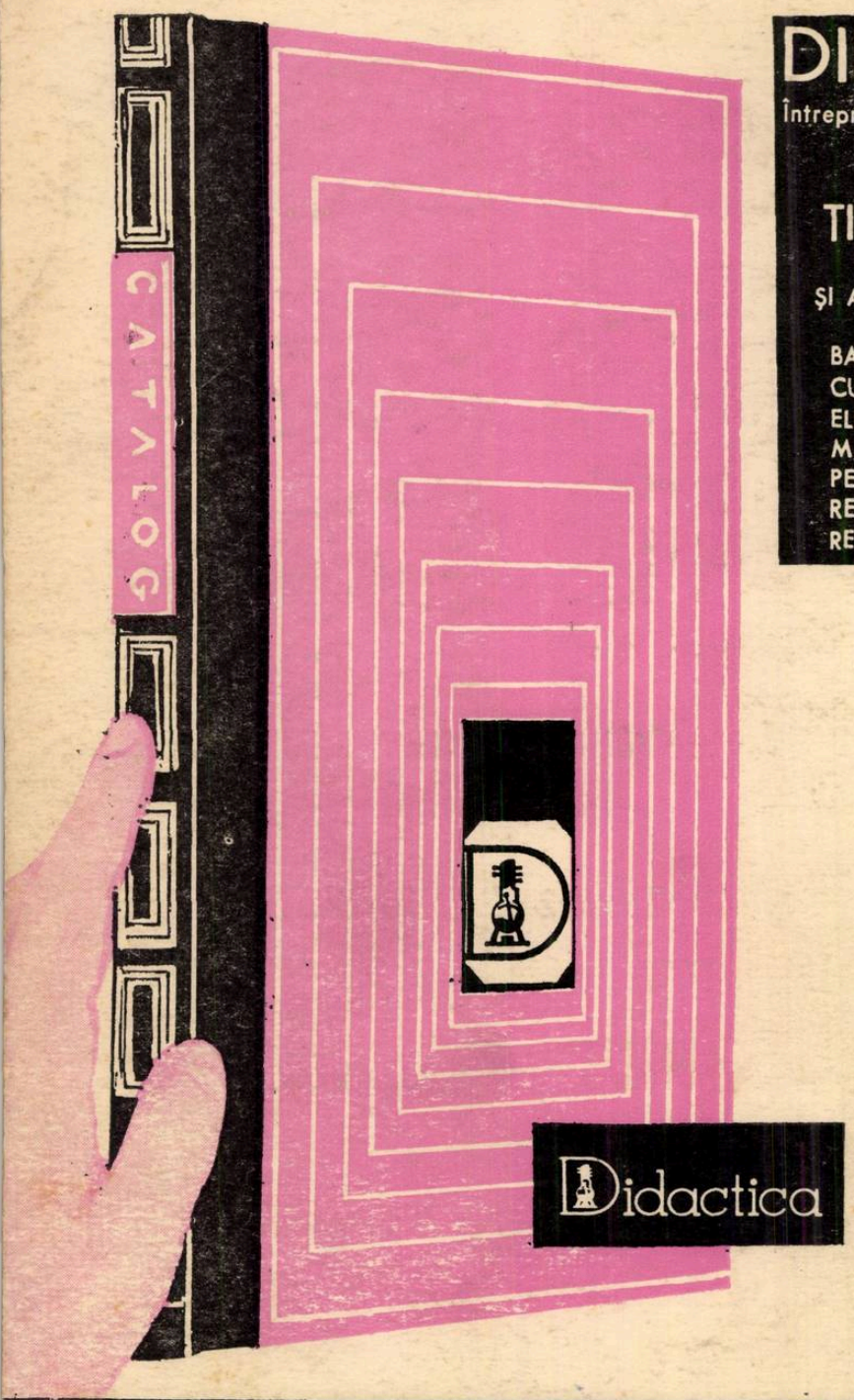
CADRE DIDACTICE!

Reînoiți-vă din timp abonamentul la „Revista de pedagogie" pe semestrul II 1970, pentru a vă asigura primirea revistei cu regularitate.

Costul unui abonament pe 6 luni este de 30 lei.

Costul unui abonament pe 3 luni este de 15 lei.

Abonamentele se fac prin oficiile și agențiile P.T.T.R., prin factorii poștali și difuzorii de presă din întreprinderi și instituții.



DIDACTICA

Întreprindere de material didactic

REALIZEAZA ÎN 1971

TIPURI NOI DE

APARATE
ŞI ACCESORII DE LABORATOR

BALANŢE ŞCOLARE
CUTII CU MASE MARCATE
ELECTROSCOAPE
MANOMETRE DIDACTICE
PENDULE REGULATOARE
REOSTATE CU CURSOR
REZISTENŢE ÎN 3 DECADE

Produsele realizate de

DIDACTICA

se pot obţine prin inspectoratele şcolare, de la Direcţia Aprovizionării din Ministerul Învăţământului, strada Spiru Haret, nr. 12, sectorul 7, Bucureşti

PRODUSE NOI

PENTRU ŞCOLI

43 417

Lei 5